



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

El pensamiento de profesores brasileños de español. Un estudio de creencias acerca del currículo de español como lengua extranjera en la enseñanza media

Ricardo César Almeida Ferreira

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



UNIVERSITAT DE BARCELONA

FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

TESIS DOCTORAL

El pensamiento de profesores brasileños de español. Un estudio de creencias acerca del currículo de español como lengua extranjera en la enseñanza media

Ricardo César Almeda Ferreira

Director:
Dr. Francisco José Cantero Serena
Universidad de Barcelona

PROGRAMA DE DOCTORADO: ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS Y LA
LITERATURA.

BIENIO 2005 - 2007

Barcelona, 2015

A Clotilde, a la memoria de mis padres, a Júlia Almeda y a Luciana Almeda.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradezco a mi tutor, Dr. Francisco José Cantero Serena, la dirección de la tesis, sus sabios consejos, las orientaciones prestadas y sus palabras de ánimo.

Doy las gracias a los profesores informantes de la investigación y a los compañeros voluntarios por su generosa participación en la investigación.

A toda mi familia le agradezco su apoyo incondicional. A Aline, mi profunda gratitud por dialogar conmigo sobre estas ideas, por el ánimo infundido para concluir este trabajo y por estar siempre a mi lado.

A los miembros del tribunal les agradezco la lectura de este trabajo y sus comentarios.

A todos los miembros del departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la UB: a Carme Nuñez y, principalmente, a Antonio Mendoza, Cèlia Romea, Margarida Cambra, Montserrat Fons, Juli Palou, María Rosa Torras, Glòria Bordons y Julià Font, mi gratitud por alumbrarme nuevos caminos.

Mi especial agradecimiento a Dr. Miquel Llobera por ayudarme en los primeros pasos y alentarme a seguir adelante.

A mis compañeros amigos del doctorado, en particular, a Rat y a Delia, mil gracias.

Todos mis amigos merecen un agradecimiento muy especial por haber entendido mi ausencia, sobre todo, Margareth.

ÍNDICE

1 INTRODUCCIÓN	15
2 JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN	19
3 MARCO TEÓRICO	25
3.1 La didáctica de la lengua y la literatura (DLL)	25
3.2 Paradigma lingüístico actual en la Didáctica de LE	28
3.3 Conceptos de adquisición y aprendizaje de segundas lenguas	40
3.3.1 Las teorías sobre la adquisición de segundas lenguas.....	43
3.3.2 La visión del error y el análisis contrastivo.....	47
3.3.3 El análisis de errores.....	50
3.3.4 La interlengua.....	52
3.4 Conceptos de práctica docente	54
3.5 Modelos teóricos en la formación docente	59
3.6 El pensamiento del profesor de lenguas extranjeras	60
3.6.1 El paradigma investigativo del pensamiento de los profesores.....	60
3.6.2 Los sistemas del pensamiento de los profesores y el proceso de enseñanza y aprendizaje.....	65
3.7 Los conceptos de currículo, sílabo, programa, planificación, necesidades y objetivos	70
4 CONTEXTO DEL SISTEMA EDUCATIVO BRASILEÑO	83
4.1 El sistema educativo brasileño	83
4.2 Las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media (OCEM)	84
5 OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	95
5.1 Introducción	95
5.2 Objetivos y preguntas generales de la investigación	97
5.3 Preguntas de investigación del primer estudio	99
5.4 Preguntas de investigación del segundo estudio	102

6 METODOLOGÍA	105
6.1 El Paradigma adoptado	105
6.1.1 El paradigma interpretativo.....	106
6.1.2 Metodología cualitativa.....	106
6.1.3 La etnografía y la investigación educativa.....	108
6.2 El análisis del discurso (AD)	110
6.3 El análisis psicolingüístico del discurso (APLD)	112
6.3.1 Fundamentos de la Psicolingüística del discurso.....	114
6.3.2 La realidad y los mapas del mundo.....	119
6.3.3 El discurso como representación del modelo de mundo: la intersubjetividad y la comunicación.....	122
6.3.4 El análisis psicolingüístico: el discurso como representación del modelo subjetivo del mundo.....	126
6.3.5 La gramática del modelado: los indicadores lingüísticos.....	130
6.3.6 El APLD de un discurso escrito.....	142
6.4 Métodos de recogida de datos	146
6.4.1 El cuestionario.....	147
6.4.2 La entrevista	152
6.4.3 Métodos de análisis e interpretación de los datos del primer estudio....	157
6.5 Protocolo de análisis en dos etapas	162
7 ESTUDIOS	173
7.1 Diseño de la investigación	173
7.2 El investigador y el contexto	174
7.3 Recogida de datos y el contexto	175
7.4 El corpus de datos	176
7.5 Resultados del primer estudio	177
7.5.1 Análisis de los cuestionarios.....	177
7.5.1.1 Primer apartado.....	178
7.5.1.2 Segundo apartado.....	179
7.5.1.3 Tercer apartado.....	183
7.5.2 Análisis de la entrevista.....	193
7.5.2.1 Análisis de las secuencias.....	194
7.5.2.2 Resultados del análisis de las secuencias.....	223
7.5.2.3 Mapas conceptuales de la entrevista.....	229
7.5.2.4 Discusión del primer estudio.....	234
7.5.3 Conclusiones del primer estudio.....	238
7.5.4 Reflexión final del primer estudio.....	243

7.6 Resultados del segundo estudio	244
7.6.1 ETAPA I: Análisis de los cuestionarios en dos niveles.....	244
7.6.1.1 Análisis cuestionario: PROF 01.....	246
7.6.1.2 Análisis cuestionario: PROF 02.....	259
7.6.1.3 Análisis cuestionario: PROF 03.....	270
7.6.1.4 Análisis cuestionario: PROF 04.....	284
7.6.1.5 Análisis cuestionario: PROF 05.....	297
7.6.1.6 Análisis cuestionario: PROF 06.....	311
7.6.1.7 Análisis cuestionario: PROF 07.....	320
7.6.1.8 Análisis cuestionario: PROF 08.....	332
7.6.1.9 Análisis cuestionario: PROF 09.....	341
7.6.1.10 Análisis cuestionario: PROF 10.....	352
7.6.1.11 Análisis cuestionario: PROF 11.....	365
7.6.1.12 Análisis cuestionario: PROF 12.....	373
7.6.1.13 Análisis cuestionario: PROF 13.....	385
7.6.1.14 Análisis cuestionario: PROF 14.....	395
7.6.1.15 Análisis cuestionario: PROF 15.....	404
7.6.1.16 Análisis cuestionario: PROF 16.....	414
7.6.1.17 Análisis cuestionario: PROF 17.....	425
7.6.1.18 Análisis cuestionario: PROF 18.....	436
7.6.1.19 Análisis cuestionario: PROF 19.....	446
7.6.1.20 Análisis cuestionario: PROF 20.....	456
7.6.1.21 Análisis cuestionario: PROF 21.....	466
7.6.2 ETAPA II: Análisis de los datos del segundo estudio en ocho niveles.	
Identificación de categorías y modelos docentes a partir de las secuencias y enunciados.....	476
7.6.2.1 Categorías a partir del discurso declarado sobre la utilización del libro didáctico.....	477
7.6.2.2 Identificación de la orientación del discurso declarado sobre la utilización del libro didáctico: contraste entre el primer y el segundo nivel de análisis (APLD).....	478
7.6.2.3 Modelos docentes a partir de las secuencias con orientación positiva sobre la utilización del libro didáctico.....	479
7.6.2.4 Libros citados por los profesores.....	481
7.6.2.5 Categorías a partir del discurso declarado sobre la utilización de materiales didácticos para planificar el año académico.....	483
7.6.2.6 Identificación de la orientación del discurso declarado sobre la utilización de materiales didácticos para planificar el curso académico: contraste entre el primer y el segundo nivel de análisis (APLD).....	484
7.6.2.7 Modelos docentes a partir de las secuencias con orientación positiva sobre la utilización de materiales didácticos para planificar el año académico.....	485
7.6.2.8 Categorías de orientación a partir del discurso declarado sobre el modo de planificar las clases para el año académico..	486

7.6.2.9	Identificación de la orientación del discurso declarado sobre el modo de planificación del curso académico: contraste entre el primer y el segundo nivel de análisis (APLD).....	487
7.6.2.10	Modelos docentes a partir de las secuencias con orientación positiva sobre el modo en que los profesores planifican las clases para el año académico.....	489
7.6.2.11	Categorías de tendencias a partir del discurso declarado sobre los objetivos de la planificación que realizan.....	491
7.6.2.12	Identificación de la orientación del discurso declarado sobre los objetivos de la planificación que realizan: contraste entre el primer y el segundo nivel de análisis (APLD).....	492
7.6.2.13	Modelos docentes a partir de las secuencias con orientación positiva y negativa sobre los objetivos de la planificación que realizan los profesores.....	493
7.6.2.14	Categorías de tendencias a partir del discurso declarado sobre la utilización de teorías que se emplean para planificar el curso.....	495
7.6.2.15	Identificación de la orientación del discurso declarado sobre la utilización de teorías que emplean para planificar: contraste entre el primer y el segundo nivel de análisis (APLD).....	496
7.6.2.16	Modelos docentes a partir de las categorías con orientación positiva sobre la utilización de teorías para planificar el curso	497
7.6.2.17	Categorías de tendencias a partir del discurso declarado sobre los elementos del aprendizaje de los alumnos que toman en cuenta a la hora de planificar el curso.....	499
7.6.2.18	Identificación de la orientación del discurso declarado sobre los elementos del aprendizaje de los alumnos que tienen en cuenta a la hora de planificar: contraste entre el primer y el segundo nivel de análisis (APLD).....	500
7.6.2.19	Modelos docentes a partir de las categorías con tendencia positiva sobre los elementos del aprendizaje de los alumnos que tienen en cuenta a la hora de planificar el curso.....	501
7.6.2.20	Categorías de tendencias a partir del discurso declarado sobre las necesidades de perfeccionamiento como docentes	502
7.6.2.21	Identificación de la orientación del discurso declarado sobre los contenidos que necesitan perfeccionarse como docente: contraste entre el primer y el segundo nivel de análisis (APLD).....	503
7.6.2.22	Modelos docentes a partir de las secuencias con tendencia positiva sobre los contenidos que necesitan perfeccionarse como profesores de ELE.....	504
7.6.2.23	Categorías de tendencias a partir del discurso declarado sobre las dificultades como profesor de ELE.....	505
7.6.2.24	Identificación de la orientación del discurso declarado sobre las dificultades como profesores de ELE: contraste entre el primer y el segundo nivel de análisis (APLD).....	507

7.6.2.25 Modelos docentes a partir de las secuencias con tendencia positiva sobre las dificultades como profesores de ELE.....	507
7.6.2.26 Categorías de tendencias a partir del discurso declarado sobre las observaciones que los docentes expresaron sin un referente propuesto.....	509
7.6.2.27 Temas que emergieron de la secuencia sin un referente propuesto.....	510
7.6.2.28 Modelos docentes a partir de las secuencias con orientación positiva sin un referente determinado.....	511
7.6.3 Análisis de los modelos docentes con sus “sub temas”, en función de las secuencias temáticas generadoras.....	511
7.6.3.1 Modelo: comprometido con el uso del libro y del material didáctico.....	512
7.6.3.2 Modelo: transferencia de responsabilidad.....	513
7.6.3.3 Modelo: pedagógico y comunicativo.....	514
7.6.3.4 Modelo: enseñanza instrumental.....	515
7.6.3.5 Modelo: evasivo, no comprometido.....	516
7.6.3.6 Análisis de tablas contrastivas de los modelos y grupos docentes.....	517
7.6.3.6.1 Análisis contrastivo de los grupos de modelos docentes.....	517
7.6.3.6.2 Contraste entre los modelos docentes según el comprometimiento.....	520
7.6.3.6.3 Grupos de modelos docentes.....	523
7.6.3.6.4 Síntesis de los modelos docentes en grupos de profesores comprometidos y no comprometidos.....	526
7.6.3.6.5 Análisis de los profesores por modelos docentes y los datos de identificación de “apartado I” del cuestionario.....	528
7.6.3.6.6 Grupo de profesores comprometidos y datos de identificación (apartado I).....	529
7.6.3.6.7 Análisis del grupo de profesores no comprometidos y los datos del “apartado I” del cuestionario.....	531
7.6.4 Conclusiones del segundo estudio.....	534
8 CONCLUSIONES.....	541
8.1 Las creencias y los grupos modelos docentes.....	541
8.1.1 Grupo de profesores comprometidos.....	541
8.1.2 Grupo de profesores no comprometidos.....	544
8.1.3 Conclusión.....	550
8.2 Discusión general.....	552
8.3 Reflexión final.....	559

9 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	565
ANEXOS	575
Anexo A Preguntas de la entrevista semiestructurada.....	575
Anexo B Transcripción de la entrevista de Lisa.....	577
Anexo C Cuestionario	
LISA.....	589
KAT.....	593
BARTOLOMÉ.....	597
MARTÍN.....	601
LUIZA.....	606
Anexo D Síntesis de los datos de los cuestionarios del primer estudio.....	609
Anexo E Cuestionarios originales del segundo estudio.....	617

1 INTRODUCCIÓN

Este estudio se sitúa en el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras en el ámbito de la lingüística aplicada. En las últimas décadas este campo de la lingüística se ha caracterizado por cambios en sus objetos de estudio, ha pasado de concebir la práctica docente investigadora centrada en el profesor como transmisor de conocimientos, en los contenidos y en el método a una instrucción didáctica con el foco en el alumno y en el aprendizaje como una construcción personal. Observamos estos cambios de perspectivas en la enseñanza de lenguas en paralelo a un nuevo escenario de la educación brasileña que, en las dos últimas décadas, ha estado marcado por la promoción de la enseñanza de la lengua española en todos sus niveles.

Ante este escenario, por un lado, el marco teórico y por el otro el contexto educativo con sus demandas curriculares y sociales, tenemos la convicción de que es relevante entender el pensamiento de los profesores sobre cómo planifican sus clases para que sus alumnos aprendan el español como lengua extranjera (ELE).

En la presente investigación partimos de la premisa de que todos los profesores “programan” (planifican) sus clases y que al hacerlo, afloran sus concepciones teóricas y prácticas sobre los componentes curriculares. Centramos nuestra atención en dos estudios sobre el profesor de español como lengua extranjera (ELE) de la enseñanza media (EM) en de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Recife, Brasil. Nos acercamos a este contexto basándonos en los referentes teóricos de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) con el objetivo de identificar, describir, analizar, caracterizar y categorizar “lo que dicen” (relaciones y percepciones) los docentes sobre la programación de la asignatura que llevan a cabo en sus respectivas instituciones. Identificamos también que los modelos docentes sobre temas curriculares que afloraron de los análisis se basan en los respectivos modelos de mundo (MM) de cada profesor.

Con el fin de lograr los objetivos descritos y de acuerdo con los modelos de investigación educativa centrados en procesos de aprendizaje, nos situamos en los supuestos del paradigma interpretativo y procedimientos metodológicos de carácter cualitativo etnográfico. Estos procedimientos nos han permitido generar datos a través de los cuales ha sido posible hacer una investigación compuesta de dos estudios.

En el primer estudio describimos las concepciones curriculares de cinco informantes, (profesores de EM), por medio de los datos generados a partir de un cuestionario y de entrevista realizada a una de las profesoras. En este estudio indagamos sobre cómo los profesores perciben sus programaciones/planificaciones de la asignatura ELE en la EM, qué elementos son utilizados para estructurarlas y qué valor atribuyen a los mismos en sus contextos de enseñanza. Además de los datos de identificación de los profesores y de la caracterización de sus actuaciones profesionales, dedicamos un apartado que tiene como objetivo identificar y contrastar el nivel de congruencia que las concepciones de los informantes mantienen con los postulados explicitados en el documento *Orientações Curriculares para o ensino médio, língua espanhola* (OCEM), del Ministerio de Educación del gobierno brasileño. Y para la exploración detallada de los datos generados en la entrevista, empleamos algunos criterios basados en el análisis del discurso que nos han permitido examinar los enunciados bajo dos perspectivas: “qué dice la entrevistada” y “cómo lo dice”.

El segundo estudio se basa en un corpus de datos generado a partir de las respuestas de un cuestionario sobre temas curriculares contestado por 21 docentes de ELE de la EM del mismo contexto educativo del primer estudio. Dicho corpus ha sido analizado por medio de un protocolo basado en el “análisis psicolingüístico del discurso” (APLD) que nos permitió la identificación de los modelos docentes predominantes.

En cuanto a las opciones metodológicas, hemos adoptado los supuestos etnográficos que se manifiestan en el esfuerzo que hemos realizado para acercarnos con prudencia a los informantes y a su contexto, en la concreción de un modelo de investigación flexible, inductiva y modificable en la estructuración de las preguntas de investigación de cada uno de los dos estudios. No hemos sido esencialmente

etnográficos, pero nos imbuimos de la etnografía como “filosofía investigativa” para la generación de datos y la categorización de los mismos.

Esta tesis está estructurada en nueve capítulos y un anexo. En el segundo capítulo exponemos el interés científico y personal que nos ha motivado a investigar sobre el currículo de ELE en la EM.

El tercer capítulo está dedicado al marco teórico en el que fundamentamos la investigación. Se estructura de acuerdo con los supuestos de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, el paradigma lingüístico actual en la DLL, las teorías de sobre adquisición/aprendizaje de segundas lenguas, conceptos sobre la práctica docente y modelos teóricos en la formación docente. Hacemos también un breve recorrido sobre las concepciones teóricas relativas al pensamiento del profesor y tratamos sobre las definiciones de ideaciones, el sistema de creencias, representaciones y saberes que caracterizan a los docentes. Finalmente, nos adentramos en el campo teórico de las distintas concepciones de currículo y de planificación/programación. Este marco teórico sirve como referencia para establecer relaciones entre los temas que afloraron, tanto de los datos del cuestionario como de la entrevista realizada.

En el cuarto capítulo describimos brevemente el contexto del sistema educativo brasileño y resumimos las *Orientaciones curriculares para la enseñanza media de lengua española (OCEM)*, del MEC brasileño, documento que tomamos como base para la construcción de una escala de valoración que compone el segundo apartado del cuestionario.

En el quinto capítulo presentamos los objetivos y las preguntas de investigación de los dos estudios que componen esta tesis, así como la justificación de cada uno de ellos. De acuerdo con los supuestos de la perspectiva etnográfica; objetivos y preguntas han pasado por modificaciones y adecuaciones durante el transcurso de la investigación.

El sexto capítulo versa sobre el marco metodológico, en el cual justificamos la opción por el paradigma interpretativo, el enfoque etnográfico y la metodología cualitativa como los más apropiados para una investigación sobre el pensamiento de los profesores. Incluimos en este capítulo los recursos para la recogida de datos (cuestionario y entrevista) y los criterios metodológicos que adoptamos para analizarlos.

El séptimo capítulo está dedicado a los dos estudios que componen la tesis. Inicialmente, se detalla el diseño de la investigación y el objetivo de cada uno de los estudios, y el contexto en el que han sido recogidos los datos. Dedicamos un apartado con informaciones pertinentes al entrevistador investigador y a los procedimientos de recogida de datos. En este mismo capítulo, describimos y analizamos el corpus de datos que ha sido generado para el primer estudio, que está compuesto por cinco cuestionarios respondidos por profesores de ELE en EM y por una entrevista que ha sido transcrita siguiendo los criterios previamente delimitados. Para el segundo estudio, el corpus está formado por veintiún cuestionarios. Y, a modo de conclusión y de reflexión final, respondemos a las preguntas de investigación que han motivado motivaron la realización de cada uno de los estudios.

Bajo los supuestos teóricos expuestos, en el octavo capítulo se discute, se reflexiona y se presentan conclusiones sobre los hallazgos de los estudios en los apartados anteriores. También resaltamos las creencias que sobre el currículo de ELE en la EM, se han podido identificar en los datos del análisis, así como los modelos docentes que han aflorado y contrastamos los datos de los dos estudios que componen la investigación.

El último capítulo incluye las referencias bibliográficas utilizadas en el estudio y los anexos. Estos incluyen las preguntas de la entrevista semiestructurada, la transcripción de la entrevista, los cuestionarios respondidos, los cuadros que resumen los cuestionarios respondidos por todos los profesores y los cuestionarios manuscritos del segundo estudio.

Además de ampliar nuestra formación profesional, pretendemos con esta investigación contribuir a la discusión en el campo del currículo de ELE en la EM, teniendo en cuenta el actual contexto, marcado por la inclusión de la lengua española en los distintos niveles del sistema educativo brasileño.

Consideramos que, al terminar los dos estudios, tanto las conclusiones y hallazgos como la estructura conceptual y metodológica de los mismos hemos podido refrendar la plausibilidad de nuestro trabajo científico con el propósito que este sea la base para otras investigaciones que se apoyen tanto los temas generados como las hipótesis surgidas en la investigación.

2 JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN

La enseñanza de ELE en Brasil ha pasado por altibajos a lo largo de las últimas décadas. En los últimos diez años, el panorama ha cambiado a causa de varias circunstancias que han despertado un fuerte interés por la lengua española en la sociedad brasileña. Este cambio, que viene reflejándose en los diferentes niveles de enseñanza brasileña, es perceptible en algunas acciones como, por ejemplo, en la inserción de ELE como asignatura en los currículos de las escuelas de enseñanza reglada y en los planes curriculares de varias carreras universitarias, en la creación de carreras universitarias con la licenciatura de lengua española, o en la opción de lengua española en los exámenes de acceso a la universidad, tales como el *Vestibular* y el *ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)*. A todo ello, se suma la ley federal nº 11.161 de 05/08/2005 (BRASIL, 2005) que, desde el año 2010, hace obligatoria la oferta de ELE en la enseñanza media (EM), en escuelas públicas y privadas de todo el país.

En la actualidad, una parte de los centros de enseñanza media (EM) de la ciudad de Recife, en Brasil, ya ha incorporado la asignatura de lengua española, pero aún queda una gran parcela de instituciones que lo están haciendo paulatinamente, según sus propios criterios y condiciones. El cumplimiento de la ley de obligatoriedad de la oferta de la lengua española es un hecho que la sociedad brasileña discute en los foros de debate especializados de la Web, y en encuentros, seminarios y congresos.

A este escenario, se suma la publicación del documento oficial del Ministerio de Educación "*Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Conhecimentos de Espanhol, 2006 (OCEM)*" (BRASIL, 2006), el cual ha sido creado en función de la mencionada ley de obligatoriedad de oferta de ELE en la EM y tiene el papel de ser, como dice el propio nombre, una orientación curricular para la enseñanza de la lengua española para la EM.

El interés por el campo del currículo de ELE está estrechamente relacionado con nuestra experiencia profesional en la docencia del español, en la ciudad de Recife. La enseñanza de esta lengua hizo que tuviéramos que afrontar una gran diversidad de dificultades y variables, puesto que tuvimos que crear nuestros propios materiales didácticos, así como las programaciones de la asignatura para los tres años de EM; trabajo que se repitió en cada nueva institución en la que tuvimos que llevar a cabo la implementación de la asignatura.

En cada institución que adoptó la lengua española se partió del supuesto de que no existía una referencia explícita (documento u orientación curricular) a la hora de tomar decisiones sobre los programas y materiales de clase. Los objetivos de la asignatura y nuestra propuesta didáctica debían atender a lo que demandaban las instituciones, es decir, a un planteamiento instrumental de enseñanza de la lengua extranjera, basado en una concepción estructuralista de la lengua, que tenía que seguir lo que se había venido haciendo en años anteriores para las clases de lengua inglesa. Se trataba -y en cierto modo aún se trata- de un modelo en el cual prevalecía el carácter utilitario de la enseñanza de la lengua por encima de la dimensión educativa que, todavía hoy, se postula en los documentos de la educación brasileña como se observa en el fragmento del documento OCEM:

[...] a disciplina Línguas Estrangeiras na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais. (BRASIL, 2006, p.91).

Particularmente, en nuestro caso, tanto los materiales de clase como las planificaciones fueron creados inicialmente a partir de listados de temas gramaticales, de vocabulario y del trabajo para el desarrollo de la comprensión lectora. La labor de los primeros años (1993 – 1996), básicamente, se limitó al diseño y planificación de las clases, atendiendo a los contenidos y modelos de los exámenes de Selectividad (*Vestibular*) y el *ENEM*, que se realizan en los ámbitos local y nacional, respectivamente, para el acceso a la enseñanza superior.

A raíz de las dificultades vividas por no tener una referencia curricular explícita con la que pudiéramos planificar el curso, nos vimos inmersos en una gran cantidad de interrogantes. Algunos de ellos fue posible despejarlos, otros fueron adquiriendo nuevas formas a medida que se reflexionaba sobre lo que se estaba

haciendo. A través de una formación académica constante por medio de cursos y seminarios en Brasil y en España, fuimos incorporando nuevos conocimientos a nuestras prácticas, pero, aun así, quedaban muchas cuestiones sin resolver. Uno de los puntos que maduramos a lo largo de esta trayectoria fue el de que la enseñanza de una lengua extranjera no podía perder de vista la intención de compaginar no solo la enseñanza del sistema de la lengua o un enfoque puramente instrumental, sino también una dimensión más amplia aportada por las ciencias de la educación.

Muchos de los interrogantes que nos planteábamos tomaron nueva forma y los consideramos de extrema relevancia para la evolución de nuestra realización docente, interrogantes tales como: *¿por qué hacemos programaciones de una forma o de otra?, ¿por qué programamos unos contenidos y no otros?, ¿cuál es la mejor forma de diseñar las programaciones?, ¿por qué las escuelas adoptan una programación/planificación inflexible que había que ser seguida sin cambios?, ¿por qué existe la creencia, en la sociedad, de que en la EM nunca se llega a aprender una lengua extranjera en términos de competencias comunicativas?, ¿cómo trabajar los contenidos actitudinales en una dimensión instrumental?* Indagar en estas cuestiones fue lo que nos motivó a investigar y de alguna forma, entender el porqué de la ocurrencia de tales situaciones y los factores subyacentes a ellas.

Atribuimos también a nuestra experiencia profesional el hecho de crear y generar un pensamiento reflexivo sobre la programación. Creemos que el pensamiento que se genera en su entorno es uno de los puntos clave y de partida para el éxito de una actividad pedagógica. Entendemos que, a partir de la determinación previa de objetivos y acciones, se puede desarrollar una puesta en práctica consciente de lo que se desea alcanzar; sean objetivos determinados por las orientaciones legales, por las propias instituciones, o que conjuguen varios elementos y tengan en cuenta las necesidades de aprendizaje del alumno. La programación o planificación, a nuestro entender, es una pieza fundamental para responder a las distintas necesidades que surgen a lo largo del curso académico y en la dinámica de sala, pues consideramos que es en este ámbito en el que el profesor puede desarrollar recursos para atender a las necesidades específicas de los distintos contextos de enseñanza, así como atender a las individualidades de aprendizaje de los grupos.

Este valor que atribuimos a la programación es resaltado por Vez (2001, p.373), quien la considera la programación.

[...] una oportunidad que tenemos de hacer explícitas – a nosotros mismos y a otros- las concepciones que guían nuestra práctica. Al hacerlo, podemos atrevernos a examinarlas, a analizar sus razones, a justificar nuestra visión de la práctica y a hacerla así más fundamentada. Este atrevimiento podría animarnos a realizar cambios, a experimentar, a evaluar.

Nos propusimos acercarnos a los profesores a través de un estudio que pretendía averiguar si, de alguna manera, sus inquietudes coincidían con la nuestras, qué percepciones tenían y cómo valoraban sus programas de lengua española. Lo hicimos desde una perspectiva etnográfica, la cual nos daba la posibilidad de crear datos para hacer una descripción y un análisis del pensamiento de los profesores y de sus sistemas de creencias

El punto de partida del estudio fue un primer cuestionario que nos permitió caracterizar a los profesores en su contexto educativo. Enseguida, realizamos una entrevista sobre temas relacionados con la manera en que un docente concibe, crea y pone en práctica su programación de ELE en la EM. Este primer estudio nos llevó a un segundo estudio con un número mayor de informantes y reveló la necesidad de desarrollar un protocolo específico para la identificación de los modelos didácticos. Todo ello lo hicimos controlando los prejuicios y posibles valoraciones.

El estudio en el campo de las creencias y actuaciones de los profesores es fundamental para la pedagogía y, más concretamente, para la didáctica de lenguas extranjeras. Por ello, las experiencias previas de los profesores y sus actividades docentes reflejan muchos puntos del contexto sociocultural en el que se encuentran inmersos. Para mejorar la práctica docente y atender a objetivos coherentes con la enseñanza y directrices pedagógicas en sintonía con las actuales corrientes didácticas, se hace necesario, primero, conocer en qué estado nos encontramos para, a continuación, proponer reflexiones y posibles acciones de formación. Por lo tanto, en nuestro estudio, tratamos de describir la ideación y el sistema de creencias de los profesores para entender cómo percibían sus acciones didácticas y que decisiones tomaban acerca de ellas, cómo se veían a sí mismos y de qué forma se autoevaluaban.

En Brasil, Barcelos y Abrahão (2006), autoras de referencia en la investigación de creencias de profesores de lenguas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa, registran el creciente número de estudios científicos y publicaciones en esta área. Respecto a la producción científica relacionada con el campo de nuestra investigación, encontramos una gran profusión de publicaciones con nuevas aportaciones y estudios relacionados con la lengua española, ya sean de adquisición, de una segunda lengua, de procesos de enseñanza, gramáticas, de fonética y fonología, etc. Sin embargo, más recientemente, en 2012, al consultar la página Web de la CAPES¹ para hacer una revisión de las tesis de Maestría y Doctorado, entre cuyas palabras clave constasen “enseñanza”, “español”, “lengua extranjera”, “currículo” y “profesor”, encontramos que la mayoría se trataba de estudios centrados en la interlengua de los docentes y en el nivel de competencia en ELE de profesores y futuros profesores. Por otro lado, en dicha búsqueda, no se encontraron estudios sobre creencias y el pensamiento de los profesores sobre el currículo sobre programas de ELE en la EM.

Considerando que el actual escenario de la educación brasileña está marcado por una serie de cambios iniciados en 1996 con la reforma propuesta por la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira* (LDB) (BRASIL, 1996), nos encontramos en un momento de vital importancia para una reflexión que contemple descripciones sobre el pensamiento de los docentes que de alguna forma son los pioneros y forman los cimientos de la enseñanza de ELE en la EM.

Naturalmente, una investigación que se propone a compaginar el pensamiento docente sobre el currículo se vio inmersa en campos demasiados amplios, con muchas variantes y ramificaciones que tuvieron que ser delimitadas. Al considerar estas variables, estamos seguros de que hemos logrado responder a nuestros interrogantes mediante el desarrollo de descripciones y categorizaciones fieles a los protocolos y a los modelos teóricos que fundamentan el estudio.

Por último, resaltaríamos que estudiar los elementos subyacentes que constituyen la práctica de los profesores, describirlos, analizarlos en una

¹ La CAPES (*Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*) es una “*fundação do Ministério da Educação, que investe no desenvolvimento da pós-graduação stricto sensu focada na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior. É responsável por mais da metade das bolsas de pós-graduação no país, avalia cursos de mestrado e doutorado, além de financiar a produção e a cooperação científica*”. Dispone, además, de una base de datos para consulta por Internet con los resúmenes de las tesis Doctorales y de Maestría, de los currículos de los investigadores y datos sobre investigaciones en curso: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>

investigación no podría tener otro fin más que el de poder contribuir para lograr una educación mejor y de calidad, en sintonía con las necesidades de cada contexto educativo. Sin duda, una oportunidad para ampliar y abrir nuevas perspectivas en nuestros saberes como formadores.

3 MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo hacemos una revisión bibliográfica de acuerdo con los objetivos e interrogantes de esta investigación. Los contenidos y saberes aquí recompilados nos ubican en las áreas del estudio, al mismo tiempo que delimitan el objeto de estudio y los territorios en que debemos movernos.

3.1 La didáctica de la lengua y la literatura (DLL)

El estado de la cuestión acerca de cómo se enseña y se aprende una lengua extranjera está marcado por una serie de estudios en el campo de la lingüística, de la pedagogía, de la psicología del aprendizaje, así como por las teorías y los estudios de adquisición de segundas lenguas (ASL), campos que confluyen y forman la base de una disciplina que, con los objetivos y la metodología apropiados, constituyen la Didáctica de la lengua y la literatura (DLL). Según Mendoza *et al.*, (2003), en la década de los setenta aparecen una serie de estudios¹ que definen un nuevo marco epistemológico sobre la enseñanza de lenguas y que tienen en cuenta:

[...] las necesidades del alumno, de su evolución lingüística y cognitiva, y de los procesos que intervienen en ella; se establecen también nuevos protocolos de investigación y aplicación didáctica, coherentes con la nueva mentalidad que se está gestando; y se delimitan unas perspectivas de investigación específicas centradas en los procesos de enseñanza–aprendizaje (*op. cit.*, 2003, p.6)

Estos estudios señalan que esta nueva perspectiva, la DLL, tiene un carácter esencialmente interdisciplinar y conjuga procesos comunicativos, cognitivos, de

¹ Como Hymes (1971), que define *competencia comunicativa*; Selinker (1972), que introduce el concepto de *interlengua*; Krashen (1983), que distingue por primera vez entre *adquisición* y *aprendizaje*; Widdowson (1978), que establece el primer modelo comunicativo de enseñanza de la lengua; Van Ek (1975), que establece el *nivel umbral*; etc. (*apud et al.*, 2003, p. 6).

desarrollo y de educación. Su objetivo primordial “no es formar lingüistas ni filólogos, sino profesores que permitan el desarrollo de hablantes competentes y lectores eficaces, buenos redactores, individuos plenamente desarrollados, y capaces de relacionarse con los demás” (MENDOZA *et al.*, 2003, p. 7-11). Se trata de una nueva dimensión que ha desarrollado su propia base epistemológica y se puede resumir en las siguientes perspectivas:

- Una perspectiva lingüística centrada en los procesos comunicativos (y no en el mero conocimiento del sistema), de carácter pragmático y discursivo (y no únicamente gramatical).
- Una perspectiva literaria centrada en el lector, en su recepción del texto y en su goce estético.
- Una perspectiva pedagógica centrada en el alumno (y no en los contenidos o en el profesor).
- Una perspectiva psicológica centrada en los procesos cognitivos, de carácter constructivista.
- Una perspectiva sociológica centrada en los contextos en los que se desarrolla el aprendizaje (MENDOZA *et al.*, 2003, p. 7-11).

De acuerdo con Martín Peris (1988, p.1), la didáctica de cualquier disciplina toma prestado, por un lado, los datos de las ciencias que se ocupan del objeto de conocimiento que pretende transmitir; y por otro, maneja una serie de datos de teorías psicológicas que explican cómo se produce el aprendizaje. En este mismo sentido, el autor recoge a Stern (1983) que afirma:

En ciertos aspectos la perspectiva de la lingüística y la didáctica son diferentes. Una de las grandes aspiraciones de la lingüística es el desarrollo de una teoría de la lengua. Otra, la creación de herramientas conceptuales para la descripción de las lenguas naturales en general. La didáctica de la lengua tiene un objetivo práctico, cual es el aprendizaje efectivo de la lengua y se propone enseñar lenguas concretas. Por tanto hay una diferencia de propósito y de intención entre el papel del lingüista y el del profesor de lengua, y debemos tener presente que las necesidades prácticas de la enseñanza de lenguas, en cuanto actividad aplicada, y los intereses teóricos de la lingüística, en cuanto ciencia no siempre serán coincidentes. (STERN, 1983, en MARTÍN PERIS, 1988, p.27).

Partiendo de un marco epistemológico más amplio de la DLL, nos acercaremos al concepto de Didáctica de la Lengua Extranjera siguiendo la línea expuesta por Suso y Fernández (2001). Estos autores hacen un recorrido por las definiciones y los conceptos clave que fundamentan la Didáctica de la Lengua Extranjera (DLE). Como el de didáctica, el de educación, el de enseñanza, el de aprendizaje y el de formación. Revisan también los conceptos y la relación entre la

Pedagogía, la Psicopedagogía, la Didáctica General, las Didácticas Específicas y la Lingüística Aplicada. En este recorrido, los autores establecen que la Didáctica de la Lengua, como disciplina general, presenta aspectos en común con la Didáctica de la Lengua Materna y la de la Lengua Extranjera. Estas se diferencian a partir del carácter de la lengua con relación al individuo que la aprende, sea materna o extranjera, así como por los objetivos que persiguen y la metodología adoptada. (SUSO Y FERNÁNDEZ, 2001, p.8-10).

A su vez, la DLL ha delimitado su campo de investigación basándose en procedimientos de las ciencias sociales y está constituido por aproximaciones tanto teóricas como empíricas. Las aproximaciones teóricas tratarían de cuestiones epistemológicas de la disciplina; y las aproximaciones empíricas, de estudios basados en datos a los cuales se aplican tratamientos a veces cuantitativos y, más a menudo, cualitativos, que se apoyan, naturalmente, en presupuestos teóricos tratados frecuentemente en las investigaciones que toman en consideración los referentes epistemológicos de la asignatura. De estas aproximaciones se derivan algunos ámbitos de investigación que se centran en el contexto, en los contenidos, en la metodología, en el proceso, en las creencias y las actuaciones. Pasaremos a describir los tres últimos, que se relacionan directamente con el estudio que nos proponemos a realizar:

a) Investigación centrada en los procesos del aula y su organización explícita: enfoques didácticos, secuenciación de contenidos y elaboración del currículo, análisis y elaboración de materiales, evaluación de recursos. Este es el ámbito más tecnológico de la investigación de la DLL (MENDOZA *et al*, 2003, p. 6).

b) Investigación centrada en creencias²: creencias de profesores y de alumnos, sobre los diversos elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje en que participan. En la DLL, toda la actividad didáctica está mediatizada, filtrada por las ideaciones de profesores y alumnos; tales ideaciones, por tanto, son un condicionante esencial en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir, un factor educativo de primer orden.(op. cit). En nuestro caso “creencias implícitas en los manuales de texto, en los materiales del aula, en el propio diseño curricular de ELE en la EM”. Aunque no exista unanimidad en el tema, Pajares (1982) y Woods (1996) añaden a las creencias el campo de asunciones de los profesores así como sus conocimientos. Algunos autores como Ramos y Llobera (2005) proponen llamarlas ideaciones o pensamiento del profesor.

² Hay otros autores que prefieren referirse a este ámbito como ideaciones y representaciones (RAMOS, 2005).

c) Investigaciones centradas en las actuaciones de los agentes en el aula. Estudio de actuaciones de los profesores de los discursos aportados y de los discursos generados, que constituyen el caudal lingüístico sobre el cual se desarrollan los conocimientos en la L2, (LLOBERA, 1995).

Para cada uno de los ámbitos descritos anteriormente se especifican algunos temas y líneas de investigación. Los objetivos nuestro estudio se enmarcan directamente en el tema o línea siguiente: *Creencias implícitas en los libros de texto, en los materiales de aula, en el propio diseño y documento curricular para la enseñanza de lenguas.*

Hemos percibido que entre los autores investigados hay una extensa argumentación en torno a las bases epistemológicas de la DLL o DLE, al mismo tiempo que identificamos que entre los mismos no hay unanimidad con relación al uso de una nomenclatura que designe el campo en cuestión: para Mendoza *et al.*, (2003), *Didáctica de la lengua y la literatura*; para Suso y Fernández (2001), *Didáctica de la Lengua Extranjera*; y para Vez (2001), *Didácticas de las lenguas extranjeras*. Como señala Llobera (2003), la restricción del uso de la palabra “didáctica” en la enseñanza se debe en parte a la inexistencia de una palabra equivalente en inglés, donde se adopta *Foreign Language Teaching*. Sin embargo, tales variedades no representan, a nuestro entender, discrepancias en el cuerpo epistemológico descrito por cada uno de ellos.

3.2 Paradigma lingüístico actual en la Didáctica de LE

¿Qué es la lengua? ¿Por qué es importante definir la naturaleza de la lengua? Identificamos a continuación dos perspectivas que justifican por qué reflexionar sobre cómo se concibe la lengua en el marco de una investigación sobre el currículo y la programación de ELE en la EM.

La primera perspectiva del marco epistemológico de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras (DLE) está relacionada con la definición de la naturaleza de la lengua. Según Vez (2001), la concepción lingüística que se tiene sobre la naturaleza del lenguaje es uno de los aspectos que mayor peso ejercen sobre la DLE. Concepciones que a su vez, influyen directamente sobre la metodología didáctica del aula y sobre todos sus componentes (el currículum, el método, las estrategias, los instrumentos de evaluación, etc.). De esto se deduce que, en lo que respecta a la teoría lingüística, un profesor de lenguas extranjeras no solo debe tener claros unos

conocimientos de lingüística, sino que además debe realizar elecciones concretas de los fundamentos lingüísticos que va a seguir, lo cual - como resulta bien conocido - no siempre es una tarea sencilla (VEZ, 2001, p.304).

La segunda perspectiva de la DLE, García Santa-Cecilia (1995, p. 85 - 89) la distingue en tres niveles de análisis de un: a) el nivel de fundamentación, que es la base para el desarrollo de los otros niveles, contempla la teoría de la lengua, de su aprendizaje y también el análisis del entorno como factores socioculturales y la situación de enseñanza; b) el nivel de decisión (planificación del curso), que abarca objetivos, contenido, metodología y evaluación; c) el nivel de actuación (aplicación del currículo) en los ámbitos de la enseñanza y aprendizaje, formación del profesorado y evaluación.

A lo largo del proceso de investigación bibliográfica llevado a cabo, creemos relevante señalar que, en la vasta bibliografía sobre el tema, hemos encontrado una gran variedad de acepciones sobre los términos “lenguaje” y “lengua”. Al mismo tiempo hemos identificado la ocurrencia del uso indistinto de los dos términos para hacer referencia a una misma cosa. De acuerdo con Émile Benveniste (citado en VANOYE, 1987, p. 29), “lenguaje” se define “[...] como un sistema de signos socializados de carácter arbitrario con el objetivo de intercambiar información, un código, que pueden ser por ejemplo: el lenguaje de los sordos, el código morse, el lenguaje de tambor, los idiomas...” En cuanto a la definición de “lengua”, según Mounin, en Suso y Fernández (2001, p. 47), esta es “[...] todo sistema de signos vocales doblemente articulado, propio de una comunidad humana dada”.

Entendemos que hacer una descripción del concepto/naturaleza de lengua y lenguaje, teniendo en cuenta las aportaciones de los varios campos teóricos, es una tarea bastante compleja. El gran volumen de publicaciones generado sobre estos temas, sobre sus definiciones y “lo publicado en lingüística en estos años supera el volumen de todo lo publicado con anterioridad”, Llobera (2003, p. 27). Así que tomaremos como base los trabajos de autores como Suso y Fernández (2001), Llobera (2003) y Vez (2001), que nos allanan el camino y nos servirán de apoyo para la revisión que nos proponemos. Por todo ello, pensamos que es válido hacer un recorrido partiendo del concepto de enfoque para la enseñanza de lenguas adoptado por el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación MCER (CONSEJO DE EUROPA, 2002) y, a partir de ahí,

revisar algunos de los aspectos que contribuyeron a su estructuración. Entendemos que este documento y sus presupuestos teóricos se han consolidado y retratan el estado actual de la cuestión.

El uso de la lengua - que incluye el aprendizaje - comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias (CONSEJO DE EUROPA, 2002, p. 9).

Es cierto que la definición anterior del MCER sobre el “enfoque basado en la acción” no se refiere a una definición explícita de lo que es la lengua y cómo la conciben los teóricos del pasado ni las recientes aportaciones; sin embargo, si nos centramos en el propio concepto de enfoque, podemos inferir que lo que buscamos explicitar está de alguna forma subyacente en la cita anterior. “Enfoque”, según la definición de Anthony (1963, p. 63-67 en RICHARDS, 1998, p. 22), es “un conjunto relacionado de supuestos con respecto a la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua”. Esta definición nos permite identificar que el concepto “lengua”, en la definición del MCER, está asociado, en distintos niveles, a elementos como: uso, personas, competencias y actividades, los cuales apuntan hacia una perspectiva que concibe la lengua en función de su uso y está centrada en objetivos comunicativos. Por otro lado, es un concepto que se relaciona con la definición de lengua como dimensión “interactiva”, según la concepción de Richards y Rodgers (1998, p.23). Estos autores, al hablar sobre enfoque y métodos de enseñanza de idiomas, distinguen tres grandes puntos de vista en cuanto al concepto de lengua:

- a) **el punto de vista estructural**, que considera la lengua como un sistema de elementos relacionados estructuralmente para codificar el significado. El objetivo es aprender las unidades del sistema: unidades fonológicas, unidades gramaticales, operaciones gramaticales, elementos léxicos. Con relación con este punto de vista se encuentran los métodos Audiolingüístico, de Respuesta Física Total y de Vía Silenciosa.
- b) **el punto de vista funcional**, que considera la lengua como un vehículo para la expresión de significado funcional. La enseñanza

está centrada en la organización de los contenidos gramaticales y de léxico, y en las nociones y conceptos que el alumno necesita para comunicarse. Se basa en las necesidades funcionales del alumno. El movimiento comunicativo se suscribe a este planteamiento.

c) **la teoría interactiva**, que considera la lengua como un vehículo para el desarrollo de relaciones personales y las realizaciones de transacciones de tipo social entre individuos. Se concibe la lengua como un instrumento para crear y mantener relaciones sociales. Las teorías interactivas se centran en el análisis de la estructura de los modelos de los movimientos, los actos, la negociación, o bien puede dejarse sin especificar, de manera que pueden ser contemplados a partir de indicaciones de los propios alumnos como participantes de la interacción. (RICHARDS Y RODGERS, 1998, p.23).

Según Llobera (2003), la trayectoria de las distintas corrientes que han teorizado sobre la lengua hasta el día de hoy pueden dividirse en dos perspectivas que se oponen y proyectan su influencia a largo del siglo XX; una es la línea estructuralista iniciada por Saussure, y la otra, la lengua en contexto iniciada por las aportaciones de antropólogo Malinowski (1954). El primero, lingüista de orientación inicialmente histórica y sincrónica, desarrolla una visión semiológica del lenguaje, su concepción afecta a toda aproximación que perciba la lengua como un conocimiento esencialmente intrapersonal y de naturaleza predominantemente cognitiva. Por otro lado, Malinowski (1954)., concibe el lenguaje a partir de una visión antropológica que considera que el significado de la lengua viene determinado por el uso. La lengua no es la expresión del pensamiento, sino una forma de acción humana, y esta perspectiva influye en los estudiosos que ven la lengua como una facultad interpersonal, que se desarrolla de manera social, y cuya capacidad de significación depende decisivamente del intercambio social que se desarrolla mediante el lenguaje. Para Llobera (2003), se trata de dos líneas que, después de un largo período de separación (lingüística y antropológica), pasan a relacionarse por medio de las aportaciones de Gumperz y Hymes (1964), quienes, desde la etnografía, vuelven a impregnar las concepciones de lengua que adoptamos los profesores y, sin lugar a dudas, están presentes en el modelo de enfoque del MCER (LLOBERA, 2003, p. 127).

De gran relevancia, para el entendimiento de la trayectoria del concepto de lengua a lo largo de los años hasta las concepciones actuales, fueron las aportaciones de los lingüistas del Movimiento de Reforma (Henry Sweet, Wilhelm Viëtröy y Paul Passy), que perseguían una dimensión práctica para la enseñanza de lenguas. Ante el descontento con los modelos anteriores de enseñanza de

lenguas, como el de gramática-traducción, realizaron estudios en el campo de la fonética, pues creían que la enseñanza de lenguas debía acercarse a los usos más cotidianos de la lengua a través de la valoración de la oralidad. Con esta preocupación, el fonetista inglés Henry Sweet³ (1899) delimita e introduce las cuatro destrezas relacionadas con la producción y comprensión de la lengua (la comprensión auditiva y lectora, y la producción oral y escrita) en el sistema escolar, en vez de limitar la enseñanza solo a las dos relacionadas con la lengua escrita: leer y escribir. Según Richards y Rodgers (1998, p.16), “[...] había un interés por desarrollar los principios para la enseñanza de lenguas basados en los supuestos naturalistas del aprendizaje de una lengua, como puede observarse en la adquisición de una primera lengua”.

La teorización realizada en el campo de la fonología tuvo un gran papel a lo largo de los años hasta llegar a las actuales concepciones de lengua. En este recorrido, debemos considerar las contribuciones de J.R. Firth, quien, como la mayoría de los lingüistas británicos de su época, se interesó más por las cuestiones de fonología que por las de gramática; sus estudios lingüísticos a mediados del siglo XX se basan en los trabajos antropológicos de Malinowski (1954) y sentarán las bases para el actual campo de análisis del discurso (ROBINS, 2000, p. 174). Firth (1957) defendía que la clave para una mejor comprensión de lo que es y cómo opera el lenguaje sólo es posible a partir de un estudio profundo del discurso. Esta óptica ha ido tomando forma en el marco interdisciplinar de una serie de aproximaciones al tema que, desde distintas posiciones, han venido manifestando una preocupación general por un mayor acercamiento a la interrelación entre las locuciones y sus intérpretes, en un común acuerdo hacia el interés por un análisis supra-oracional. (VEZ, 2001, p.90). Este interés común aglutina a una serie de investigadores (Malinowski, 1954; Bühler, 1934 ; Bernstein, 1964) que intentan dar forma a diversas teorías del lenguaje con una base funcional pragmática. El término “pragmática” lo es acuñado por C. Morris en los años treinta del siglo XX, sus antecedentes se

³ También se atribuye a Sweet el concepto de fonema que, según Robins (2000), ya se encontraba implícito en su obra y que posteriormente sería desarrollado por los fonólogos del círculo lingüístico de Praga liderados por Troubetzkoy. Estos se dedicaron a investigaciones sistemáticas que tenían como objetivo realizar una descripción analítica de la articulación y la fonación (concibieron el fonema como unidad fonológica compleja que se realiza a través de los sonidos del habla), tomando como base el concepto de fonema, utilizado previamente por Saussure, que delimitaba los sonidos del habla al ámbito de la *parole* y el fonema al ámbito de la *langue* (RICHARD Y RODGERS; 1998, p. 14, ROBINS, 2000, p.276; LLOBERA, 2003, p. 124).

remiten a los antiguos retóricos y el autor clasifica la pragmática como una disciplina lingüística, junto con la semántica y la sintaxis (INSTITUTO CERVANTES, 2013).

Actualmente, las investigaciones en Pragmática están marcadas por las aportaciones de los filósofos J. L. Austin (1982), en los años cuarenta, y por H.P. Grice (1975), en los años setenta. El primero desarrolló la teoría de los “actos de habla”, posteriormente perfeccionada y consolidada por J. Searle (1980), que añade el concepto de acto de habla indirecto, que se refiere a los casos en que el significado literal no coincide con la fuerza elocutiva o intención. Según Austin (1982.), al producir un acto de habla, se realiza una acción (orden, petición, aserción, promesa, etc.) que tiene tres dimensiones: un acto *locutivo* (el acto físico de hablar: decir, pronunciar, etc.), que se divide en otros tres tipos: fónico, fático y rético. Los otros dos actos de habla son el acto *elocutivo* o *intención* (la realización de una función comunicativa, como afirmar, prometer, etc.) y el acto *perlocutivo* o *efecto*, (la (re)acción que provoca dicha emisión en el interlocutor, como convencer, interesar, calmar, etc.).

Las aportaciones de los actos de habla pasan a ejercer influencias en otros filósofos que componen el escenario de la lingüística contemporánea, como H. P. Grice (1975), centrado en las reglas que rigen la conversación, y el funcionalista Halliday. Estos dos autores se proponen concebir y estudiar la lengua en su contexto social. Halliday (1976) recoge la tradición de los lingüistas del Círculo de Praga, de Roman Jakobson (1974), y de la concepción antropológica de Malinowski (1954) y Firth (1957) para plantear una gramática que tiene como referencia el texto y las situaciones en que aparece, pasando a concebirlo como unidad semántica imbricada en el medio social y fundamentan su teoría en que el hablante-oyente tiene que llegar a dominar una serie de funciones lingüísticas resumidas en tres componentes funcionales que denominan “macrofunciones”: la función interpersonal, la función ideacional y la función textual (CALSAMIGLIA Y TUSON, 2004; GARCÍA SANTA-CECILIA, 1995; VEZ, 2001; INSTITUTO CERVANTES, 2013).

Basándose en estudios sobre la conversación, Grice (1975) desarrolla el “principio de cooperación”: una propuesta de explicación a la manera en que se producen cierto tipo de inferencias, *implicaturas*, apoyadas en formas de enunciados convencionales o no convencionales sobre lo que no está dicho, pero que, sin embargo, se quiere comunicar. La elaboración de un modelo pragmático de la

comunicación, que se supone aceptado tácitamente por todos cuantos participan en la conversación, se desglosa en cuatro normas o categorías, a las que Grice (1975) llama *máximas*, y que a su vez se desglosan en *submáximas*. Grice enumera las máximas de *cantidad, calidad, relación y manera*, y asigna a cada una un número variado de submáximas específicas. En el caso de no cumplir con las cuatro categorías, se pone en marcha un mecanismo de interpretación que exige un mayor esfuerzo para el interlocutor que le permite activar un proceso inferencial para acceder a la implicatura (CALSAMIGLIA Y TUSON 2004; LLOBERA, 2003, p.141; INSTITUTO CERVANTES, 2013).

A partir del Principio de Cooperación de Grice (1975), Sperber y Wilson (1994) publican la “teoría de la relevancia” que intenta explicar cómo se producen los procesos de inferencia en el seno de la dinámica conversacional. Estos autores persiguen una explicación sobre el funcionamiento de los mecanismos cognitivos en la emisión e interpretación de los enunciados para que se realicen con un máximo de eficacia y un mínimo coste de procesamiento, a partir del reconocimiento de la información relevante, de acuerdo con los factores contextuales en que un enunciado se produce (LLOBERA, 2003, p. 142; CALSAMIGLIA Y TUSON, 2004, p. 23).

Los estudios sobre el discurso recibieron varias aportaciones, una de ellas es la concepción de lengua relacionada con los avances a partir de la teoría de la enunciación, de E. Benveniste (1966 y 1977), que tiene en cuenta el contexto en que la comunicación se efectúa y considera dos vertientes: por un lado, la presencia del sujeto de la enunciación en el discurso (a través de las “marcas de la subjetividad”, con los conceptos de modalización y distancia); y por otro, la situación espaciotemporal en que tiene lugar la toma de la palabra (mostrada por los deícticos). A partir de la segunda mitad del siglo XX, los estudios sobre el discurso que se llevan a cabo fundamentalmente en universidades británicas y de EE. UU toman en consideración tanto las formas lingüísticas (la descripción léxica, gramatical y fonética) que adopta la actuación lingüística como los diversos factores del contexto en que esta se realiza. Estos factores permiten dar razón del sentido que transmite el discurso en cada ocasión de uso, determinan la función que cumplen las reglas internas y las convenciones sociales y culturales que lo regulan. Los componentes paralingüísticos y no lingüísticos desempeñan también un papel

importante en el discurso. Los no lingüísticos, tienen una gran relevancia y comprenden todos los movimientos corporales que adquieren alguna significación en el discurso oral. Estos componentes fueron estudiados y clasificados por Poyatos (1994), que distingue entre gestos, maneras y posturas, y propone 17 tipos kinésicos dentro de las “categorías corporales no verbales interactivas y no interactivas” (CALSAMIGLIA Y TUSON, 2004, p. 23-51; SUSO Y FERNÁNDEZ, 2001, p.101).

A partir de la década de los setenta, la sociolingüística se desarrolla como disciplina y vuelve a tratar la relación entre lengua y sociedad. Previamente, Saussure había contemplado esta relación, pero sin prestarle demasiada atención. En la Sociolingüística, en su vertiente variacional (lingüística variacional), se destacan los estudios de Labov (1972). El objetivo de este autor es el de determinar unas reglas de análisis y, por tanto, de uso (indicadores, marcadores, estereotipos), reglas que debían integrarse a los datos de la variación a la gramática. Siguiendo esta línea. John Gumperz (1964) desarrolla una vertiente de la Sociolingüística a la cual se suma D. Hymes (1975) quien propone una aproximación etnográfica a los estudios sociolingüísticos: la sociolingüística de la interacción se preocupa de integrar la dimensión pragmática e interactiva en el análisis de los hechos comunicativos contextualizados en la variación social. La aportación de Hymes (1975.) en este campo destaca con el estudio de los elementos que intervienen en los actos de comunicación. Dichos elementos son enumerados por el autor mediante la composición acróstica SPEAKING, formada por las iniciales en inglés de los ocho componentes de un evento comunicativo: *Situation*, designa el marco físico; *Participants*, los participantes; *Ends*, las finalidades; *Act sequences*, son los actos de habla (temas); *Key*, las maneras y particularidades en que se desarrollan las actividades; *Instrumentalities*, son los medios, los canales, registros y códigos de comunicación; *Norms*, son las normas de interacción y de interpretación y *Genre* se refiere al tipo de actividad del lenguaje, o de género. (CALSAMIGLIA Y TUSON, 2004; HORNBERGER, en LLOBERA, 1995).

Las aportaciones de Hymes (1995) fueron esenciales para argumentar contra el paradigma lingüístico dominante durante los años sesenta, ya que a Chomsky⁴

⁴ Las contribuciones de generativistas proporcionaron, a partir de los años sesenta, un cambio de paradigma, como consecuencia de los trabajos de N. Chomsky: *Syntactic Structures* (1957) y *Aspects of the Theory of Syntax* (1965). En estos trabajos se sientan las bases de la lingüística generativa-transformacional, a partir del concepto de *competencia lingüística*, entendida como el

(1965; 1957) solo le interesaba estudiar la capacidad humana para usar la lengua, y a los sociolingüistas y antropólogos les interesaban las manifestaciones concretas de esta capacidad en contextos específicos.

Se asigna Chomsky la tarea de describir las reglas que constituyen tal competencia como algo diferenciado de la actuación, esto es, el uso de la lengua en situaciones concretas. García Santa-Cecilia (1995) resalta que la primera respuesta a las propuestas de generativistas se atribuye a la formulación del concepto de competencia comunicativa desarrollado por D. Hymes (1995), que parte de la base que existen reglas de uso sin las cuales las reglas de la gramática son inútiles, y pone énfasis en la importancia de abordar los problemas prácticos que se producen en una comunidad de hablantes heterogénea, en la que los aspectos socioculturales desempeñan un papel fundamental (GARCÍA SANTA-CECILIA, 1995, p. 7).

En esta línea, Widdowson (1995) desarrolla, en su conocido artículo *Conocimiento de lengua y habilidad para usarla*, recogido en Llobera (1995), el contraste entre los elementos de la concepción generativista de Chomsky y la propuesta teórica de Hymes.

[...] Chomsky y Hymes están jugando diferentes tipos de juego. Es verdad que hay reglas de uso, etc., Chomsky no lo niega. Simplemente no está interesado en el uso del lenguaje. En realidad, no está interesado en el lenguaje como tal en su totalidad. Está interesado en la gramática. (WIDDOWSON, 1995 en LLOBERA, 1995, p. 84).

Widdowson (1995) considera que para Chomsky la competencia es el conocimiento de algo mucho más abstracto que el lenguaje; es el conocimiento de un sistema de reglas, de parámetros o principios, configuraciones en la mente para las que el lenguaje simplemente sirve de evidencia. Ello significa que competencia es conocimiento gramatical, es decir, “no es una habilidad para hacer nada”. Para Hymes (1995), la competencia es la habilidad para hacer algo: para usar la lengua; el conocimiento gramatical es un recurso, no una configuración cognitiva abstracta. La competencia comunicativa de Hymes, entonces, se define como “las capacidades de una persona” y, como él mismo añade, “es dependiente del conocimiento [tácito] y de la habilidad para el “uso” (WIDDOWSON, 1995, p. 84). Lo que Chomsky elimina de su definición con tanto cuidado Hymes lo restablece identificando cuatro

conocimiento inconsciente de un hablante-oyente ideal en una comunidad de hablantes completamente homogénea.

parámetros para la competencia comunicativa: lo posible, lo factible, lo adecuado y lo atestiguado en la realización real (*op. cit.*).

El concepto de competencia comunicativa procede de toda una tradición sobre todo etnológica y filosófica que aborda el estudio de la lengua en uso y no como sistema descontextualizado. Por su parte, Hymes menciona explícitamente las aportaciones de Austin (1982) y Grice (1975), y en el campo sociolingüístico se refiere a los estudios sobre el lenguaje de los niños y a los trabajos altamente sistemáticos de William Labov (1972), quien identifica aspectos micro en la competencia comunicativa que, compartidos de una manera suficientemente sistemática en una población, permiten que esta sea considerada una comunidad de habla. (LLOBERA, 1995, p.10). Aplicando esta aproximación, estamos ante una concepción de lengua que concibe las interacciones de la lengua oral como un modelo que debe cumplir determinados requisitos como señala Llobera:

- a) debe poseer elementos de impredecibilidad, puesto que si no se transmite información desconocida no hay comunicación relevante;
- b) tiene que llevar a término actuaciones con exponentes lingüísticos innovadores, para poder mantener el interés;
- c) debe mantener al mismo tiempo una cierta cantidad de rutinas lingüísticas, para que los parlantes de esta lengua, y más aún los hablantes en precario, no tengan que hacer esfuerzos para procesar cada uno de los elementos nuevos del intercambio y puedan compartir esquemas mentales de información; esquemas que sirven de referencia para llevar a cabo variaciones y alusiones. (LLOBERA, 1995, p. 6).

García Santa-Cecilia (1995) resalta que las aportaciones de Hymes (1985), Widdowson (1985) y Halliday (1985) generan un especial interés para la enseñanza de lenguas extranjeras. Los dos primeros autores dan énfasis a un modelo de educación contextual, con especial atención al papel del análisis del discurso (AD) en la enseñanza de lenguas extranjeras. Halliday, por su parte, prioriza la “sociosemántica” del conocimiento lingüístico como aspecto importante para las implicaciones pedagógicas. (GARCÍA SANTA-CECILIA, 1995, p. 96).

Conocer, y también definir, qué es la lengua en la nueva perspectiva marcada por el análisis del discurso no es solo una cuestión de conocimiento de reglas, sino también saber usarlas en un contexto determinado. No se puede analizar el código lingüístico al margen de una serie de convenciones generales y contextuales de uso.

Para Widdowson (*op. cit*), no podemos separar *usage*, destreza lingüística/saber sobre la lengua, y *use*, competencia comunicativa/reglas, pues solo conjugadas permiten comunicar. Widdowson distingue entre empleo y uso: el empleo de una lengua significa la adecuación de un significado al contexto lingüístico de utilización, como, por ejemplo, en los casos de los ejercicios de manipulación de la lengua en los que hay que rellenar huecos en las frases de acuerdo con un modelo propuesto. Para el autor, este es un proceso que permite explicar una de las causas del fracaso de los métodos de enseñanza de lenguas tradicionales. Considera que, por medio de la práctica de frases (preguntas-respuestas; transformación, sustitución...), no se prepara ni capacita a los alumnos para usar la lengua en contextos comunicativos reales. Por otro lado, el uso es considerado como la puesta en acción de modo personal, en que el alumno demuestra una capacidad o habilidad para servirse de la lengua de forma apropiada en contextos de comunicación real. (GARCÍA SANTA-CECILIA, 1995, p. 94; SUSO Y FERNÁNDEZ, 2001, p. 120; VEZ, 2001, p. 313).

Las bases teóricas expuestas previamente sobre la naturaleza de la lengua y las investigaciones lingüísticas emprendidas bajo las corrientes de la pragmática y del análisis del discurso han permitido plantear a la Didáctica de las LE, en los últimos veinte años, las siguientes hipótesis (o fundamentos) de trabajo:

- a) La lengua es un universo complejo [...] como objeto múltiple, fugaz y a la vez extraordinariamente poderoso:
- desde un punto de vista individual, la lengua es una facultad humana, es decir una competencia, un saber-hacer individual o un comportamiento: la lengua vive en cada individuo (se habla precisamente de lenguas vivas), en la que cada uno plasma su modo de ser, su personalidad, sus saberes, experiencias [...] La lengua es por ello un conjunto de comportamientos (actos locutivos), de gestos, de mímicas, por los que cada persona recrea la lengua a la vez que la adopta en función de sus intenciones (o estrategias comunicativas) o bien la modula según el uso social exigido o esperado (registro, tipos de discurso...).
 - desde el punto de vista social, la lengua está determinada por un conjunto de reglas sociales que establecen lo que es apropiado a cada situación de comunicación, o a cada uso (en función de quién habla, de qué habla, cuándo, cómo, dónde habla).
 - desde un punto de vista interno a la propia lengua, la lengua es un sistema, un código, dotado de una organización: un todo cuyo funcionamiento responde a las necesidades de coherencia interna (sistema). Sistema de reglas (formales: morfológicas, sintácticas) que está puesto al servicio de la significación (expresión), de la constitución de un medio de representación ideológico-cultural o de visión/percepción del mundo. Sistema que puede dividirse en varios subsistemas o de códigos (oral, escrito) a efectos del análisis o del

aprendizaje sin que por ello se pierda la perspectiva global en su puesta en funcionamiento discursivo.

- desde un punto de vista funcional, la lengua desempeña numerosas funciones o utilidades, no excluyentes entre sí:

- una función de comunicación social (interpersonal) y de interacción entre los miembros de una comunidad [...].

- una función de representación de la realidad social y cultural [...].

- una función de expresión de un “yo”: cada individuo construye su propio ser, dotado de unas características personales, que uno conoce a partir del ejercicio del lenguaje interior (reflexión) [...].

- una función de integración social y cultural [...].

- un medio de desarrollo y de construcción de la competencia cognitiva de una persona, un instrumento que posibilita otros aprendizajes [...].

b) El conocimiento de una lengua extranjera debe inscribirse en el proceso general de apropiación y de construcción de las funciones lingüísticas que se realiza mediante la lengua materna. La LE debe permitir un enriquecimiento de los saberes teórico-prácticos y de las acciones, debe ayudar en la construcción de un sistema de valores y de actitudes propio a cada locutor. La lengua materna y la lengua extranjera deben enfocarse en una relación mutua de complementariedad.

c) “Aprender una lengua es [ante todo] aprender a comunicar”: la comunicación es mucho más que un intercambio de informaciones y de mensajes, que responden a intenciones de los locutores (actos de palabra, funciones), que se sitúan en unas coordenadas socio-espaciales, y que se ejercen hacia la expresión de una subjetividad o de nociones generales [...]. Enseñar la lengua como comunicación implica situarse en el terreno del uso, dotando al aprendiente de la capacidad y la habilidad para comprender y componer enunciados apropiados a unas finalidades comunicativas [...]. (SUSO Y FERNÁNDEZ, 2001, p. 120-122).

Estos fundamentos se suman a los estudios lingüísticos enmarcados en la Pragmática y se diferencian de los llevados a cabo desde los paradigmas estructuralista y generativista, que centran su interés principalmente en el uso de las formas de la lengua hacen los hablantes en su actuación lingüística, teniendo en cuenta la intención comunicativa, el contexto o el conocimiento del mundo. Dichos estudios introducen una serie de factores en el campo del lenguaje que han sido potenciados en el ámbito de la DLE y que constituyen, actualmente, los pilares básicos de los enfoques metodológicos de las diferentes reformas educativas y documentos como el MCER, el Plan Curricular del Instituto Cervantes y, de alguna forma, los documentos del MEC brasileño, como es el caso de las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Conhecimentos de Espanhol*. (BRASIL, 2006).

Por cuestiones de adecuación a nuestro trabajo, hemos puesto más énfasis en la vertiente lingüística que participa en los supuestos educativos que están en la

base de la DLL. Por otro lado, retomando los propósitos enunciados al principio de este apartado, concluimos que tanto el recorrido que hicimos como el punto de partida -el enfoque para enseñanza de lengua del MCER- se suman a toda la reflexión que nos proponemos a desarrollar a lo largo de este trabajo, que tiene como objetivo entender cómo los profesores de lengua española de la EM establecen sus objetivos de enseñanza, qué tipo de contenidos seleccionan, cómo los organizan y los secuencian y de qué forma manipulan, por supuesto, un concepto de lengua implícito o explícito. Idea esta que, como hemos visto, es fundamental para la práctica docente consciente, con objetivos acordes con las necesidades institucionales y de los aprendices.

3.3 Conceptos de adquisición y aprendizaje de segundas lenguas.

Siguiendo las bases teóricas de la DLL y del currículo de lenguas extranjeras, pasamos a una breve revisión de los principales conceptos relacionados con la adquisición el aprendizaje de una segunda lengua (SL) y de una lengua extranjera (LE).

De acuerdo con lo descrito anteriormente, el Currículo de lenguas extranjeras está dividido en niveles. El primero de ellos es el de *fundamentación*, que comprende una teoría sobre la lengua, una teoría sobre el aprendizaje de la lengua y también sobre el análisis del entorno. Creemos que, en la actualidad, una práctica didáctica consciente no puede prescindir de los conocimientos y aportaciones de los estudios de adquisición de segundas lenguas (ASL). En palabras de Larsen-Freeman y Long (1994, p. 272), “la investigación sobre ASL interesa tanto a los profesores como a los que diseñan planes de estudio y elaboran exámenes de lengua”.

Nos acercaremos a las distintas perspectivas que justifican e identifican las claves para saber cómo se aprende una lengua no materna, sea como lengua extranjera (LE), sea como segunda lengua (L2). Este aprendizaje que puede ocurrir de forma espontánea en entornos naturales o bien a través de instrucción formal, pero también se debe tener en cuenta la posibilidad de la simultaneidad y conexión de las situaciones. Así que es importante matizar que el ASL y, más precisamente, la acepción de “adquisición” es un término “[...] utilizado unas veces en contraposición al de aprendizaje y otras como su sinónimo. La tendencia dominante

en la actualidad consiste en utilizarlo para referirse conjuntamente a los procesos de adquisición y a los de aprendizaje. (INSTITUTO CERVANTES, 2013).

Como veremos más adelante, algunos autores diferencian los “procesos de aprendizaje” y los “procesos de adquisición”, el primero está relacionado con el aprendizaje espontáneo, y el segundo, con la instrucción formal. Hay, también, otra vertiente que defiende que los dos procesos están estrechamente relacionados, “que entre ellos existen vasos comunicantes y que los mecanismos de enseñanza formal y de conocimientos explícitos pueden coadyuvar favorablemente al desarrollo de los procesos de adquisición” (INSTITUTO CERVANTES, 2013).

Además de tener su lugar en el diseño del currículo de lenguas, la ASL es un campo de estudio multidisciplinar como describe Llobera, Pujol y Nussbaum, (1998, p. 12):

[...] coexisten modelos teóricos, focos de atención a veces muy distantes, opciones y métodos muy variados para la recogida y el análisis de los datos, cuya confrontación no puede hacer más que contribuir a enriquecer la investigación del propio campo y el de las ciencias del lenguaje en general.

Los estudios de adquisición de segundas lenguas (ASL) están motivados por el creciente interés en aprender lenguas de manera más eficaz. Concepto que “nació muy ligado a la actividad de los profesores, preocupados en encontrar una metodología acertada que les permitiera ayudar a sus alumnos a no cometer errores” (BARALO, 1999, 35). Estos estudios se plasman en modelos de investigación de adquisición de segundas lenguas estrechamente relacionados con las corrientes de la psicología que explican la adquisición de lenguas. Para Llobera, Pujol y Nussbaum (1998) en los estudios sobre adquisición de lenguas no maternas se pueden considerar tres grandes vías que evolucionan de forma no cronológica:

La primera vía, corresponde al período previo a los trabajos de Corder y se halla dominada por las orientaciones de tipo conductista que inspiran los trabajos de “análisis contrastivo” y de “análisis de errores”;

La segunda vía, desarrollada por Corder en la que se van a presentar diversos modelos explicativos de la apropiación de lenguas segundas y extranjeras como la distinción entre “error” y “falta” o los términos “sistema aproximativo”, “dialecto idiosincrásico”, “competencias transitorias”, “interlenguas” o “lectos” de los aprendices...;

La tercera vía, es en la que se originan grandes proyectos de investigación longitudinal con datos recogidos no tanto en ámbito escolar como entre individuos aprendientes de lenguas en medio

natural [...]. (LLOBERA LLOBERA, PUJOL Y NUSSBAUM. 1998, p. 10-12).

Griffin (2005, p.20) resalta la importancia que tiene entender los procesos de adquisición de lenguas en todas sus vertientes. Señala que es un campo en que debe tenerse en cuenta la aportación de distintas áreas del conocimiento, como la sociología, lingüística formal y aplicada, psicología, filosofía, pedagogía, antropología, comunicación; y de los campos compartidos, como la sociolingüística, psicolingüística y neurolingüística. La autora matiza que los estudios de adquisición se realizan normalmente en el campo de la Lingüística Aplicada y se ubican en los departamentos de Lingüística y de Educación. En este último, suele llevar el nombre de “Estudios de Adquisición (Aprendizaje) de Segundas Lenguas”. También se llevan a cabo estudios de adquisición en facultades de Filología, Psicología y Sociología.

Para el constructivismo, el conocimiento resulta de una construcción del sujeto, a partir de sus estructuras cognoscitivas genéticas; es la construcción progresiva en la prolongación de los procesos biológicos fundamentales, y posee una función adaptativa (“la adaptación al medio”). El organismo humano posee, según Piaget, unas estructuras adaptativas construidas por unos sistemas activos de respuesta y de reorganización. Tal sistema tiende, a un tiempo, a incorporar “un dato/objeto nuevo (asimilación) a los esquemas mentales de acción ya disponibles y a adaptarse a las particularidades del medio o de los objetos (acomodación, modificación de los esquemas disponibles para mejorar su dominio del objeto o de la situación nueva)”. La actividad estructurante del sujeto (constructivismo) establece una adquisición lógica (organizada, significativa, estructurada). La génesis y adquisición del lenguaje está, por tanto, unida a la construcción de determinados esquemas mentales para la perspectiva piagetiana. La adquisición de la lengua se produce a partir de la relación permanente entre el sujeto y el medio (interaccionismo), que le permite ir construyendo estructuras sucesivas de conocimiento (constructivismo). (SUSO Y FERNÁNDEZ, 2001, p. 152-153).

El MCRE dedica dos apartados al campo de la ASL: el “6.2.1., “¿Adquisición o aprendizaje?”; y el “6.2.2., “¿Cómo aprenden los alumnos?”. El primero se refiere a las diferentes acepciones que se dan a los términos “aprendizaje” y “adquisición”, y al uso indistinto que se hace de ellos. Se considera que “no parece posible imponer una terminología normalizadora, sobre todo porque no hay términos claros que

recojan la idea de “aprendizaje” y “adquisición”. El documento resalta que se debe tener en cuenta el sentido en que se utilizan los términos “aprendizaje” y “adquisición”, y que se debe “evitar utilizarlos de forma contraria al uso específico actual” (CONSEJO DE EUROPA, 2002, p. 137).

El punto 6.2.2 del *MCRE*, se refiere a cómo aprenden los alumnos, este apartado es un breve recorrido de los distintos paradigmas de aprendizaje de lenguas y concluye que no hay un consenso con relación a la mejor forma de aprender. El *MCRE* Concluye recomendando, que “los usuarios del *MCE*R pueden tener presente y, en su caso, determinar: los principios relativos al aprendizaje de lenguas, en que se fundamenta su trabajo y sus consecuencias metodológicas” (CONSEJO DE EUROPA, 2002, p. 137).

Concluimos este apartado con la posición de Richards y Rodgers (en GARCÍA SANTA-CECILIA, 1995), que afirman que los estudios sobre adquisición de LE/L2 contemplan “pocas aportaciones en lo que respecta a una teoría del aprendizaje que fundamenta la enseñanza comunicativa”. Para los autores, dicha teoría que debe tener sus elementos deducidos de la práctica de los profesores y se resume en tres principios básicos.

- el principio de la comunicación: las actividades que implican comunicación real promueven el aprendizaje;
- el principio de la tarea: las actividades en las que se usa la lengua para realizar tareas significativas promueven el aprendizaje;
- el principio de la significación: la lengua que es significativa para el alumno permite desarrollar el proceso de aprendizaje. (GARCÍA SANTA-CECILIA, 1995, p.96)

3.3.1 Las teorías sobre la adquisición de segundas lenguas

Las “ciencias cognitivas” forman un ámbito de investigación que cuenta con aportaciones de varias áreas como la lingüística, la filosofía, la neurobiología, la psicolingüística que buscan explicar como funciona el lenguaje humano y también entender cómo se aprende una lengua. Por lo tanto, tales áreas han procurado, a lo largo de los años, una teoría que justifique la ASL y que funcione a la vez como apoyo para la enseñanza de las lenguas. Larsen-Freeman y Long (1994, p. 199-271) dividen las teorías relacionadas sobre la ASL en nativistas, ambientalistas e interaccionistas.

Según Williams y Burden (1999), las teorías nativistas, también llamadas de mentalistas, fueron desarrolladas por Chomsky, toman como base las características de las lenguas mismas y su naturaleza es una perspectiva que no contempla al individuo como comunicador en sociedad. Estas teorías surgen en contestación al enfoque conductista (Pavlov, J.B. Watson, B.F Skinner), que tenía sus bases en el pensamiento positivista. Para el conductismo, el aprendizaje del lenguaje podía ser explicado a través de un proceso llamado de condicionamiento operante que tiene las siguientes características:

La teoría conductista vino así a explicar el aprendizaje en términos de *condicionamiento operante*: un individuo responde a un estímulo comportándose de una forma particular. Lo que ocurra posteriormente afectará a la probabilidad de que se reproduzca esa conducta. Si se refuerza la conducta (es decir, se recompensa o se castiga) entonces aumentará o disminuirá la probabilidad de que esa conducta ocurra en una ocasión posterior. (WILLIAMS Y BURDEN, 199, p. 19).

La respuesta por parte de las teorías nativista al conductismo se basaba en que el comportamiento y el aprendizaje de la lengua no debería explicarse como reacción a elementos externos percibidos por la mente, sino a bases fundamentadas en un talento biológico innato que el ser humano tiene para el aprendizaje de una lengua que Chomsky llamó “gramática universal”, y sin el cual todo el *input* recibido sería insuficiente y no permitiría la adquisición de una lengua. Por lo tanto, las gramáticas que los aprendices producen se dice que están “indeterminadas” por el *input*. La contestación a los supuestos conductistas se basó en que los niños aprenden su primera lengua sin imitar exactamente las producciones de lengua a que son expuestos y en que las equivocaciones producidas son creadas según sus propios conocimientos de lengua. Este hecho, para Chomsky, ocurre en los niños, puesto que aprenden cualquier lengua, por lo que defiende que todo ser humano nace con una capacidad innata de aprender lenguas (GRIFFIN, 2005, p. 30-36).

Según Larsen-Freeman y Long (1994, p.220), una de las teorías de ASL más influyentes y que mejor se conoce de la década de los setenta y principios de los ochenta es la teoría de la monitorización (TM), de Estephen Krashen (1983). La TM no comenzó como teoría de adquisición de segundas lenguas, sino como modelo de actuación. Inicialmente, se basó en el estudio de los morfemas y en el análisis estadístico de los datos, siguiendo las teorías de Chomsky. Establece una “ruta

natural” del aprendizaje apoyándose en la adquisición como un proceso de evolución mental, personal e interior en el que los aprendices no deberían necesitar hablar ni escribir para aprender. Según este modelo, el aprendizaje tiene lugar automáticamente cuando los alumnos escriben o leen y comprenden fragmentos de la lengua meta. La lengua que los alumnos producen al hablar o escribir es el resultado del aprendizaje y no la causa del mismo. Krashen y Terrell desarrolló un modelo en las siguientes cinco hipótesis:

- a) La hipótesis de la adquisición frente al aprendizaje.
- b) La hipótesis del orden natural de adquisición.
- c) La hipótesis del monitor
- d) La hipótesis del input comprensible.
- e) La hipótesis del filtro emocional (LARSEN-FREEMAN Y LONG, 1994, p.220-22),

Basándose en estas cinco hipótesis, Krashen y Terrell (1983) formularon una propuesta de trabajo en las aulas denominada Enfoque Natural que tuvo una poderosa influencia en las clases de lenguas. La hipótesis del monitor presenta puntos débiles que el examen teórico y la práctica docente han puesto en evidencia en diversos estudios. Estos demostraron que la capacidad de los hablantes para centrar su atención de forma alternativa o simultánea en el contenido de los mensajes y en las formas lingüísticas empleadas entra en contradicción con la división tajante entre adquisición (proceso inconsciente, centrado en el significado) y aprendizaje (proceso consciente, centrado en formas). Finalmente, aunque nadie niega la importancia esencial que el *input* comprensible juega en el aprendizaje de la lengua, la experiencia de aula ha demostrado que el input por sí mismo, sin estar acompañado de actividades de producción de lengua, es claramente insuficiente en la formación de hablantes competentes. (NUSSBAUM *et al* , 2001, pp. 42- 44)

La segunda teoría sobre la ASL es la ambientalista. Esta teoría traslada la discusión sobre aprendizaje de lenguas a otros factores distintos a los procesos cognitivos internos como es el caso de la influencia que puede ejercer el entorno en el aprendizaje. La ASL pasa a ser estudiada por áreas como la sociología, sociolingüística, antropología, que se interesan por observar a los individuos en situación de inmersión en una nueva cultura y que tienen que aprender la lengua. Se traslada la atención a la adquisición -utilizando términos de Krashen - en ambientes

naturales en que se observan procesos marcados por la necesidad y la motivación comunicativa, distintos a los que ocurren en los contextos formales.

Además de las perspectivas nativistas y ambientalistas, se encuentran las teorías de carácter interaccionista. Estas guardan una estrecha relación con la teoría del discurso que, como se ha visto en el primer apartado, aportan un punto de vista en que la lengua es entendida como una actividad demasiado compleja para ser estudiada desde un solo punto de vista. Por ello, las teorías interaccionistas recurren no solo a la perspectiva nativista, sino también a la dimensión ambientalista de ASL.

La perspectiva interaccionista de la ASL pasó por algunas etapas tras un primer momento marcado por un cambio y alejamiento de la concepción de la teoría del “*input*” de Krashen. Para el interaccionismo, el input comprensible para el aprendizaje de una lengua debe cobrar sentido en un contexto conversacional entre hablantes que cooperan. Los hablantes, al interactuar, van creando significados; a ellos se le llamó “negociación del significado”. Las modificaciones funcionan para evitar los problemas de comunicación y repararlos cuando surgen (demanda de clarificación o repetición, comprobación de comprensión por parte del hablante no nativo...). Bajo esta perspectiva, se atribuye un valor esencial a la interacción oral en el aprendizaje de una segunda lengua y se verifica que las interacciones aprendiz-aprendiz producen más secuencias de negociación de significado que entre hablantes nativos y no nativos (NUSSBAUM *et al*, 2001, p. 49).

De este último efecto, se desprende una perspectiva que admite que la comprensión y la producción de mensajes por sí mismos no son suficientes para lograr niveles óptimos en el aprendizaje. Una de las implicaciones didácticas de esta crítica en el mundo anglosajón se ha denominado “atención a la forma”. Este término, difundido por los trabajos de C. Doughty y M. Long (2003), supone un nuevo planteamiento del tratamiento del error) por parte de los modelos comunicativos/interaccionistas de enseñanza de lenguas. Este planteamiento implica que tanto los alumnos como los profesores prestan atención tanto al contenido de los enunciados y textos que producen o interpretan como a los rasgos formales, tales como los gramaticales, léxicos, fonéticos, etc., con el fin de favorecer el progreso en el aprendizaje por medio de algunas formas como puede ser la de proporcionar el *feedback* correctivo de aquellos aspectos formales que se desea priorizar, o promover la reflexión consciente.

En el ámbito europeo, la ocurrencia de las formas lingüísticas y metalingüísticas en las interacciones del aula ha recibido el término de “Secuencia Potencialmente Adquisitiva” (SPA), denominación acuñada por DePietro, Matthey y Py (1989). La SPA designa las secuencias marcadas por algunos recursos cognitivos, como la solicitud de ayuda, la facilitación de input lingüístico, la descontextualización o recontextualización de un segmento problemático, o las auto y heterorreparaciones utilizadas por los aprendientes. Según los autores, “un discurso entre aprendices rico en SPA es un discurso potencialmente generador de aprendizaje” (NUSSBAUM *et al*, 2001, p. 49-50).

El interés por las relaciones entre comunicación y aprendizaje hace que algunos investigadores en adquisición encuentren en la propuesta de Vygotsky y Bruner un modelo de desarrollo del lenguaje que establece nexos entre cognición e interacción. El concepto de “Zona de Desarrollo Próximo” (ZDP) se refiere a las habilidades y conocimientos que están justo por encima de los que posee el aprendiz, y justifica que lo que el alumno puede hacer hoy en cooperación con otros es lo que en el futuro podrá hacer solo. También los conceptos de “Language Acquisition Support System” y de “andamiaje” de Bruner han servido para explicar determinadas actividades verbales entre niño y adulto, que a su vez proporcionan elementos para el análisis de la interacción entre nativo y alóglota (o entre profesor y alumno) (LLOBERA; PUJOL; NUSSBAUM, 1998, p. 12-51).

Hemos hecho un breve repaso por algunas teorías sobre ASL que están en la base de algunos modelos de investigación que evolucionaron en torno a la concepción del error producido por los aprendices de segundas lenguas. A continuación trataremos de abordar las cuestiones relacionadas al tratamiento del error, el análisis contrastivo y el concepto de interlengua.

3.3.2 La visión del error y el análisis contrastivo

Los estudios o tipos de análisis o modelos de investigación de ASL han evolucionado paralelamente a los campos teóricos que estructuran las teorías de ASL, como las aportaciones de la psicolingüística y las concepciones sobre la naturaleza de la lengua. Estos estudios mostraron, a lo largo de los años, una

especial preocupación por cómo se debería concebir y enfocar el error producido por los que aprenden una nueva lengua, bien como LE, bien como L2.

La visión sobre el error y el análisis contrastivo entre las estructuras lingüísticas es un modelo de análisis que contrasta los sistemas lingüísticos en contacto, es decir, la lengua materna del aprendiz y la lengua meta. Estos principios fueron la base utilizada por los métodos audiolinguales y situacionales de enseñanza de lenguas extranjeras, los cuales se fundamentaban en una teoría lingüística estructuralista y en la corriente psicolingüística behaviorista/conductista. El objetivo del Análisis Contrastivo (AC) en su versión más fuerte implicaba predecir errores en los niveles fonológico, morfológico, sintáctico y léxico, a través de la identificación de las semejanzas y las diferencias entre las lenguas en cuestión. El error era atribuido a las interferencias e intolerado en las producciones de los hablantes, y eran considerados hábitos incorrectos. En la versión más débil del AC, “los investigadores empezaban con los errores del aprendiz y explicaban, al menos parte de ellos, señalando las similitudes y diferencias entre las dos lenguas” (LARSEN-FREEMAN Y LONG, 1994, p. 60).

Según Fernández (1997) el origen del Análisis Contrastivo (AC) se remonta al año 1945, con la obra de CH. Fries: *Teaching and Learning English as a Foreign Language*; a 1953, con la de U. Weinreich: *Languages in Contact*, y a 1957, con *Linguistics Across Cultures*, de R. Lado, que sintetiza las ideas anteriores y desarrolla la metodología del análisis contrastivo.

El AC en su versión fuerte afirmaba que las diferencias lingüísticas podrían utilizarse para predecir las dificultades del aprendizaje, es decir, al identificar en las situaciones de contraste, elementos parecidos de la LE con la lengua nativa resultarán más sencillos, o una “transferencia positiva o facilitación” y por otro lado, habrá una “interferencia o una transferencia negativa” cuanto más diferencia entre los dos sistemas exista. (FERNÁNDEZ, 1997; LARSEN-FREEMAN Y LONG, 1994).

La base psicolingüística adoptada por el AC, el conductismo, describe la adquisición del lenguaje como la adquisición de un conjunto de hábitos a partir de un estímulo que sirve para iniciar la conducta y un refuerzo que sirve para señalar si la respuesta fue adecuada. El refuerzo es un elemento vital en el proceso de aprendizaje porque aumenta la probabilidad de que la conducta vuelva y de que finalmente se convierta en hábito. (RICHARDS Y RODGERS, 1998, p. 55). Según

este modelo, una persona que aprende una LE/L2 inicia el proceso con los hábitos de la lengua materna, hábitos que interfieren en su proceso de aprendizaje, por lo que se hace necesario adquirir nuevos hábitos lingüísticos. Se buscaba un aprendizaje basado en la “memorización de diálogos, de imitación y de práctica de modelo. El objetivo era trascender el aprendizaje hasta hacerlo automático”, Larsen-Freeman y Long (1994, p. 58). “Los que querían aprender una lengua no nativa debían pasar muchas horas en los laboratorios de lengua escuchando y repitiendo estructuras nuevas de la lengua objeto, para conseguir un hábito lingüístico nuevo”. (BARALO, 1999, p. 37).

Para Llobera (2003), las hipótesis del AC no llegaron a ser confirmadas mediante una investigación experimental de tipo psicológico, y los estudios contrastivos de las lenguas resultaban comparaciones que no reflejaban lo que se había pensado en un principio. La comparación podía presentar un grado cero de diferencia y representar una creciente dificultad en el aprendizaje:

[...] que un ítem esté presente en una sola de las lenguas comparadas, ejemplo: el uso del subjuntivo en función de futuro en oraciones subordinadas temporales de tipo “cuando llegues cierra la barrera”. Ni en francés ni en inglés se puede recurrir al subjuntivo para expresar este sentido de futuro (LLOBERA, 2003, p. 222).

Las críticas que provenían tanto de la Lingüística, como de la Sociolingüística y de la Pragmática, consideraban el AC un modelo que se limitaba a la comparación de las características formales de pares de oraciones, sin tener en cuenta la función comunicativa, ni los contextos y registros en que ocurrían. Según Larsen-Freeman y Long (1994, p. 58), Lado ya advertía sobre las variables a las que el modelo no atendía al decir que “la lista de problemas que resulta de comparar una LE con una lengua nativa... debe considerarse hipotética hasta que se corrobore al cotejarla con la actuación de los estudiantes” (LADO, 1957, p.72 en LARSEN-FREEMAN y LONG 1994, p. 58). Estas objeciones son, en parte, las que promueven un resurgimiento del AC, que intenta, desde categorías universales pertenecientes a todas las lenguas y también desde el punto de vista pragmático, identificar cómo se realizan determinadas funciones comunicativas en las diversas lenguas (FERNÁNDEZ, 1997, p. 16 -17).

Larsen-Freeman y Long (1994, p. 76) señalan que, actualmente, se ha desarrollado un renovado interés en las investigaciones bajo las concepciones del

AC, un nuevo planteamiento que se caracteriza por el desprendimiento de las bases conductivistas iniciales, una vez que “ya no se cree que la lengua nativa tenga un efecto sobre el proceso de ASL. Por el contrario, el conocimiento que tenemos de otra lengua puede ayudarnos a dominar una SL”.

3.3.3 El análisis de errores

El modelo de investigación de adquisición de una L2 o LE conocido por Análisis de Errores (AE) se suma a los planteamientos del AC, a partir de las ideas del modelo lingüístico creado por Chomsky en los años sesenta y setenta, basado en teorías cognitivas y mentalistas del aprendizaje. El modelo chomskyano iba en contra de los presupuestos del conductismo al considerar que el ser humano poseía una capacidad innata para el lenguaje. Sobre esta perspectiva Suso y Fenández (2001) resalta que:

[...] el aprendizaje de una lengua no consistía en una operación de grabación o de copia de datos procedentes del exterior, sino en la “emergencia” de estructuras lingüísticas biológicamente programadas, emergencia que se produce con el contacto directo de una lengua dada, lo cual explica la rapidez de la adquisición y la creatividad que muestra el niño en el manejo de la lengua”. (SUSO Y FENÁNDEZ, 2001, p. 148-149).

Estos supuestos explican la existencia de una facultad innata para el lenguaje a la que Chomsky llamó *LAD (Language Aquisition Device)*, facultad que se justifica en las bases teóricas innatistas desarrolladas por Eric H. Lenneberg (1985) y que se apoya en algunos datos biológicos relativos a la evolución humana (SUSO Y FERNÁNDEZ, 2001, p. 148-149).

El error pasa a ser valorado de forma distinta desde la perspectiva del AC, pues para Corder (1967) este proporciona una información sobre el estado en que se encuentra el aprendizaje de cada alumno. Corder considera que el habla de los aprendientes de una LE/L2 tiene un carácter específico al que denomina “dialecto idiosincrásico” (también llamado de “sistema aproximado” o “competencia transicional” por Selinker 1972), el cual se diferencia de la lengua materna y de la lengua meta tal como la conocen y la usan sus hablantes nativos.

Para Corder (1967), el análisis de las producciones de los alumnos pasa por una segunda etapa, además del reconocimiento de las expresiones idiosincrásicas. En la segunda etapa, también llamada “descriptiva”, el investigador tiene como

objetivo analizar e identificar las estructuras producidas en el “dialecto idiosincrásico” del alumno y compararlas con las de la lengua materna y con las de la lengua objeto, mediante el mismo modelo formal de análisis del conjunto de categorías lingüísticas y sus relaciones sintácticas, común a los dos sistemas contrastados. El objetivo último del AE se alcanza en la tercera etapa, la “explicativa”, en la que se deberían encontrar fundamentos psicolingüísticos del cómo y el porqué del dialecto idiosincrásico (BARALO, 1999, p. 37-38).

Los errores producidos por los alumnos eran analizados y exhaustivamente clasificados como errores de interferencia, sobregeneralización, generalización, simplificación, reducción, error de comunicación, inductivos... Se pensaba que de esta forma se podrían inferir las estrategias adoptadas por los aprendices. Es en este escenario en el que “Corder (1967) pasa a distinguir entre errores y faltas; el autor consideraba que una clase de errores, o mejor, la falta, es una equivocación casual de actuación debido a factores como al cansancio, los nervios, etc., y factible de ser corregido pero el error refleja que el aprendiz aún no domina la reglas de la L2” y por supuesto no lograba corregirlo solo. El error tiene el papel de reflejar el estado en que se encuentra un aprendiente: “el estado actual de su evolución en la L2 o competencia subyacente” (LARSEN-FREEMAN Y LONG, 1994, p. 72). Es ciertamente esta visión del tema la que lleva a pensar que los aprendientes estaban, de alguna forma, fallando para tomar parte activa en la comprobación de hipótesis cuyo resultado sería la adquisición de una nueva lengua.

Al igual que el AC, el AE también sufrió varias críticas, como resumen Schachter y Celce-Murcia (1977 en LARSEN-FREEMAN Y LONG, 1994, p. 64- 65). Al centrarse exclusivamente en los errores, los investigadores negaron el acceso a la totalidad de la situación. Estudiaban lo que los aprendices hacían mal, pero no lo que hacían bien. Además, muchas veces resultaba difícil, si no imposible, encontrar un único origen a cada error [...]. En resumen, los defectos del AE eran demasiado flagrantes para que este continuara funcionando como modelo de análisis de adquisición de segundas lenguas.

Es cierto que el estudio de los errores de los aprendices de L2 podría proporcionar pistas vitales sobre su competencia en la LM, pero son solo parte de la descripción... Igualmente importante es determinar si el aprendiz utiliza las formas “correctas” igual que el hablante nativo. ¿Pone de manifiesto el habla del aprendiz los mismos contrastes entre la unidad observada y otras unidades relacionadas con ésta y

pertenecientes a la LM? ¿Hay algunas unidades que utilice con menos frecuencia que un nativo y otras que no utilice nunca? (HARLEY, 1980, p. 4).

3.3.4 La interlengua

La lengua propia del aprendiz que Corder llamaba “dialecto idiosincrásico” recibe también otras denominaciones: “competencia transitoria” (S. P. Corder), “sistema aproximado” (Nemser), “interlengua” (Selinker) y “sistema intermediario” (Porquier). En esa diversidad terminológica se identifican fácilmente tres paradigmas (FRAUENFELDER *et al.* 1980, en FERNÁNDEZ, 1997, p.19):

1. La idea de sistema: competencia, lengua, dialecto, sistema
2. La idea de evolución: transitorio, aproximado, intermediario, Inter.-
3. La idea de especificidad: idiosincrásico, del aprendiz.

Selinker (1972) parte de la idea de que existe una estructura psicológica latente que se activa cuando el aprendiz trata de producir o entender oraciones en una L2. A esta estructura psicológica la llamó “interlengua”(IL), un sistema independiente que activa dicha estructura latente que se realiza en un sistema que presenta algunas reglas que no están ni en la L1 ni en la L2. La estructura superficial de las oraciones de la IL puede explicarse a partir de procesos de la estructura psicológica latente, entre los que destacan:

1. la transferencia lingüística
2. la transferencia de instrucción
3. las estrategias de aprendizaje
4. las estrategias de comunicación
5. la hipergeneralización de reglas de la lengua objeto. (SELINKER 1972, en GRIFFIN, 2005, p.92-93).

De los 5 procesos centrales citados proceden los elementos fosilizables, es decir, las unidades de L1 que permanecen en la IL, independientemente de la cantidad de instrucción, pero no siempre es posible atribuir una forma concreta que se ha fosilizado a uno solo de los procesos y tampoco predecir sistemáticamente qué se fosilizará ni en qué situación lingüística.

Según Selinker (1972), su artículo “Interlanguage” está escrito desde la perspectiva de cómo se aprende una lengua segunda, desde el punto de vista del aprendizaje, sin tener en cuenta si ese intento de aprendizaje ha tenido éxito o no. Para el autor, los datos sobre el aprendizaje de una L2 que interesan a nivel psicológico serían los comportamientos que nos permiten llegar a una comprensión

de las estructuras psicolingüísticas y los procesos que subyacen a los “intentos de actuación significativa” en una lengua segunda. Tiene como objetivo la explicación de algunos aspectos importantes de la estructura psicológica latente activada por el aprendiz al producir oraciones en una L2. Para ello, Selinker (1972) parte de los estudios de Weinreich (1953) sobre individuos bilingües y sus identificaciones interlingüísticas, y también de la idea de Lenneberg (1967) de “estructura latente del lenguaje”, que se caracteriza de la siguiente forma:

- a) es una ordenación ya formulada en el cerebro
- b) es la contrapartida biológica de una gramática universal
- c) el niño la transforma en una estructura concreta de una gramática particular a través de una serie de etapas de maduración. (BARALO, 1999, p. 39).

Selinker (1972) afirma que en su idea de “estructura psicológica latente” no hay un programa genético como ocurre en la teoría de Lenneberg. Él parte del presupuesto de que no hay ninguna garantía de que el intento de aprendizaje tenga éxito y en cambio hay muchas posibilidades que exista superposición entre la estructura latente de adquisición del lenguaje y otras estructuras del intelecto. Para su estudio, Selinker (1972) descarta al 5% de los adultos que adquieren la L2 como nativos porque, según él, estos adultos han utilizado procedimientos psicolingüísticos muy diferentes a los de la gran mayoría de los que aprenden lenguas. Se centra, por lo tanto, en el 95% que nunca adquirirán una competencia de hablante nativo.

La idea de interlengua se ha arraigado en la investigación de la adquisición de la L2 y de la LE, desde Selinker hasta la actualidad, y con ella se puede hacer referencia a dos conceptos algo diferentes:

- a) Interlengua es un sistema estructurado que construye el que aprende una LE, en un estadio dado del desarrollo del aprendizaje.
- b) Interlengua es la serie de sistemas entrelazados que forman lo que constituye el continuum interlingüístico. (BARALO, 1999, p 39).

Los estudios en el área de adquisición de segundas lenguas, en el fondo, buscan responder a la pregunta de cómo se aprende una lengua segunda o extranjera, y este es el punto en que, de modo general, se centran los estudios de

interlengua. Larsen-Freeman y Long (1994) agrupan algunos de estos estudios siguiendo tres principios.:

1. Las ILs varían sistemáticamente.
2. Las ILs presentan categorías bien delimitadas y las mismas secuencias de desarrollo.
3. La L1 del aprendiz influye en las ILs.(LARSEN-FREEMAN Y LONG, 1994, p. 778)

Esto ha generado una gran cantidad de investigaciones y lleva a la conclusión de que el papel de la L1 es bastante más complejo -aunque por suerte no tan negativo- de lo que pensaron en un principio los defensores del AC. Puede provocar errores, sobreproducción y restricciones de las hipótesis; las diferencias entre la L1 y la L2 no suponen necesariamente dificultades para la ASL, mientras que las semejanzas entre la lengua nativa y la lengua meta son las que suelen causar más problemas (LARSEN-FREEMAN Y LONG, 1994).

3.4 Conceptos de práctica docente

Lo expuesto en los capítulos anteriores nos permite identificar que estamos ante un cambio de paradigma en el campo de la enseñanza de LE. Por un lado, encontramos un modelo que se caracterizaba por prevalecer en él un planteamiento de base lingüística sobre la perspectiva educativa. En este modelo, el profesor destacaba como el centro de la atención de todo lo que ocurría en clase y representaba el modelo de actuación lingüística que los alumnos debían esforzarse en imitar. El modelo actual, relacionado con los presupuestos de la DLL, tiene sus bases en la interacción entre los hablantes, la negociación y cooperación entre miembros de un grupo unido por el interés en una lengua nueva, con objetivos que según Santa-Cecilia (1995, p. 123), se caracterizan “por un enfoque curricular abierto en que los profesores se sientan parte del proceso de desarrollo curricular y no meros agentes de decisiones adoptadas por otros”. Esta nueva perspectiva sobre las acciones de enseñanza de una lengua extranjera queda patente en la siguiente cita:

El modelo curricular que propongo en este libro parte, precisamente, de una visión amplia de lo que significa enseñar y aprender una lengua extranjera, que no se limitan a la descripción de los actos de enseñanza y de aprendizaje tal como se producen en el aula, sino que pretende dar sentido a estos actos desde una perspectiva que considera la actuación del profesor como el resultado de un proceso

que parte de una fundamentación teórica y que se desarrolla en una serie de decisiones de planificación y de actuación curricular. (GARCIA SANTA-CECILIA, 1995, p. 123).

En la misma línea Vez (2001), apunta que se ha llegado a un consenso con relación al acto de enseñar y al acto de aprender una lengua, desde una perspectiva de superación de las limitaciones de la visión descriptiva del lenguaje en el que confluyen, con importantes niveles de explicación, filósofos del lenguaje, lingüistas, psicopedagogos y didactas de la lengua. Consenso que se concreta alrededor de cuatro núcleos:

- a) El principio de la flexibilidad.
- b) La diversidad de intereses.
- c) El principio de uso creativo de la lengua.
- d) El principio de roles interactivos. (VEZ, 2001, p. 317).

En términos de aprendizaje comunicativo de lenguas, se concibe el discurso oral y escrito de los alumnos como capacidades adquiribles que son fruto de la interacción en el aula y que se dan por medio de la producción activa de destrezas comprensivas, productivas y negociables, mediante actividades basadas en situaciones reales. Según Vez, (2001, p. 319); “la clase de lenguas es un espacio para hacer cosas en la lengua en virtud de unas finalidades auténticamente comunicativas, a partir de unas actitudes representativas y mediante unos procedimientos constructivistas...”. De ello se desprende una concepción de programa (planificación) basado en el enfoque curricular, que adopta el trabajo por tareas como el recurso específico para lograr los objetivos inicialmente establecidos.

En el campo de la DLL, las tareas comunicativas en las clases de lengua, suponen “una parte del trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen en la lengua meta, centrando su atención más en el significado que en la forma” (NUNAN, 1996, p. 10). Sin embargo, para este autor es difícil establecer una línea divisoria entre tareas “comunicativas” y tareas “no comunicativas”, puesto que significado y forma están íntimamente relacionados.

El trabajo por tareas puede tomar una dimensión más amplia al ser concebido con un objetivo de resolver un determinado problema. Pueden ser problemas esencialmente pedagógicos (relativo a las clases) o también de la vida real de los aprendices. A esta propuesta se nombra “trabajo por proyectos”, tiene las mismas bases de la psicología y la pedagogía de las tareas. Trabajar o enseñar por

proyectos se trata de una articulación de un conjunto de actividades organizadas y secuenciadas de tal forma que al final se obtenga un resultado o producto determinado. (NUNAN, 1996; INSTITUTO CERVANTES, 2013). En su base común el trabajo por proyectos y el trabajo por tareas tienen en cuenta los siguientes aspectos:

- el aprendizaje participativo, activo y en cooperación;
- la motivación y la implicación de los aprendientes;
- la globalidad del aprendizaje y la transversalidad de los contenidos;
- el desarrollo de **conocimientos** declarativos e instrumentales;
- la relación con el contexto social en que tiene lugar el aprendizaje. (INSTITUTO CERVANTES, 2013)).

En este escenario, es imprescindible que tanto el alumno como el profesor pasen a desempeñar papeles distintos en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se reflejen en las formas de interacción en el aula. Al alumno se atribuye un papel activo y no de simple “receptor” de instrucción, pasa a ser negociador y gestor de su propio proceso de aprendizaje. Por otra parte, el profesor asume los papeles de analista de necesidades, consejero y gestor del proceso del grupo (RICHARD Y RODGERS, 1998). Los mismos autores recogen la descripción que hacen Breen y Candlin (1989) sobre los papeles del profesor:

[...] el papel de facilitar el proceso de comunicación entre todos los participantes... y actuar como participante independiente dentro del grupo. Estos papeles a su vez generan otros papeles secundarios como: organizador de recursos, guía de los procedimientos y actividades de clase, de investigador y alumno, con muchas posibilidades de contribuir con su conocimiento, habilidades y experiencias sobre la naturaleza del aprendizaje y las capacidades organizativas de varios papeles como el de analista de necesidades. (BREEN Y CANDLIN 1980, p. 99 en RICHARD Y RODGERS, 1998, p. 80).

En esta misma vía de actuación del profesor, se ha desarrollado una forma de estructuración de un programa de clases centrado en la perspectiva del *análisis de necesidades*, las cuales son identificadas desde la particularidad individual de cada alumno y la de un determinado grupo. En este enfoque, tanto el profesor como el alumno y el grupo contribuyen en la construcción del curso con el objetivo de concretar un plan de actuación y los temas de clase, un currículo. En esta práctica subyacen las aportaciones de la teoría de la pedagogía y el aprendizaje de segundas lenguas, que tienen como objetivo y función crear las condiciones

adecuadas para que el aprendizaje de la lengua se produzca de forma eficaz, y en la que el profesor desempeña las siguientes funciones:

[...] el profesor proporciona el punto de partida para cada actividad, organiza el desarrollo de la tarea, facilita la información o el apoyo necesario a requerimiento de los alumnos y dirige la puesta en común de los resultados. [...]

El profesor deberá ser capaz de crear en clase un clima adecuado para que pueda obtenerse el máximo rendimiento de la negociación de objetivos y de procedimientos con los alumnos. En este sentido, es importante también el trabajo fuera del aula, con la preparación de tareas, actividades y materiales que permitan dar respuestas a las necesidades expresadas por el grupo. El profesor deberá desarrollar, por tanto, una función investigadora a partir de la observación de lo que ocurre en clase, lo que le permitirá desarrollar sus estrategias de enseñanza y, con ello, su capacidad para responder a situaciones de aprendizaje diferentes. Al mismo tiempo, es importante que el profesor transmita una actitud favorable hacia la lengua que enseña que sea capaz de despertar el interés de los alumnos hacia las sociedades y culturas que se comunican en esa nueva lengua y hacia el hecho mismo del intercambio de visiones del mundo diferentes. (GARCÍA SANTA-CECILIA, 1995, p. 164).

Al principio de este capítulo nos referíamos a una práctica didáctica en la enseñanza de segundas lenguas que ha evolucionado hasta hoy. Como hemos descrito a lo largo de los dos primeros capítulos, esta nueva práctica proviene de un concepto de lengua basado en la competencia comunicativa y en las teorías interaccionistas y cognitivas que, juntamente con el enfoque comunicativo, se concreta en la actual práctica de enseñanza por tareas y por proyectos. Se trata de perspectivas que se caracterizan por un aprendizaje que tiene como objetivo “comunicar con mensajes auténticos”, por medio de materiales relacionados con el mundo real y la interacción en el aula en pequeños grupos y en parejas, y realizando los ajustes en cuanto a la forma en el desarrollo de actividades genuinamente comunicativas (NUSSBAUM, *et al* 2001, p. 52). Desde esta perspectiva, no hay que centrarse únicamente en la enseñanza de las cuatro destrezas, sino también en el desarrollo de una dimensión educativa para la formación ciudadana a través de valores universales.

También es importante no perder de vista la cantidad ingente de factores que influyen en la forma de actuar de los profesores. El contexto de enseñanza (escuela, grupos...) en que están inmersos los docentes tienen una gran relevancia e influirá directamente sobre los papeles que los profesores pueden adoptar. Se trata de situaciones de mayor o menor autonomía en la toma de decisiones; los objetivos del

curso, los materiales, los métodos de enseñanza y los procedimientos de evaluación son algunos elementos que contribuyen a que los profesores tengan papeles distintos en el aula.

Lo expuesto evidencia la importancia que tiene la formación del profesorado ante situaciones de cambios y reformas. Los profesores necesitan ayuda para afrontar los nuevos retos, necesitan nuevas habilidades y también el apoyo institucional. Bartlett y Butler (1985, en RICHARD Y LOCKHART, 1998) recogen un listado de áreas en las que los profesores del *Migrand Education Program* (programa basado en la noción de currículo negociado centrado en el alumno, dedicado a la enseñanza de inglés en Australia a escala nacional) necesitaban ayuda para desarrollar su labor docente. Es evidente que se trata de un programa de inmersión a gran escala, bastante distinto de nuestro campo de investigación, pero, aun así, pensamos que algunos de los puntos que recogemos a continuación pueden servirnos de base para reflexionar sobre las necesidades que los docentes pueden tener en la enseñanza reglada de ELE:

- **Procedimientos para analizar necesidades.** Los profesores necesitaban instrumentos y procedimientos para llevar a cabo el análisis de necesidades.
- **Ejes de articulación curricular.** Los profesores necesitaban criterios para organizar el currículo.
- **Continuidad en el programa.** Para impedir que el modelo basado en el análisis de necesidades se fragmentara, se requería algún tipo de coordinación de programa
- **Resolución de conflictos.** El concepto de currículo negociado provocaba a veces conflictos para cuya resolución los profesores necesitaban asesoramiento.
- **Especificación de los papeles del profesor.** Los profesores requerían una definición clara de sus papeles. (RICHARD Y LOCKHART, 1998,112-13).

Los elementos mencionados reflejan el papel que el profesor desarrolla influido por una perspectiva institucional. Según Richard y Lockhart (1998, p. 93-99), la metodología y también la visión personal que estos tienen de la enseñanza son otros factores que inciden en el papel que desarrollan.

Como hemos expuesto en nuestra justificación, el papel que desarrolla el profesor de segundas lenguas en la enseñanza secundaria es el eje de interés de este trabajo. Pensamos que los nuevos retos planteados para la enseñanza de lenguas por los recientes documentos teóricos de referencia, tales como el MCER (2002), el Plan curricular del Instituto Cervantes (2006), y también los documentos

del MEC brasileño del que hablaremos a continuación, justifican que la formación permanente del profesorado sea un tema presente en situaciones de cambios y reformas educacionales, sin perder de vista las necesidades generadas por los distintos contextos educacionales.

Otro aspecto de la formación docente continuada nos remite nuestra propia experiencia en la docencia y a una larga lista de actividades de formación que, como es natural, se han realizado con intención de que sirvieran de “entrenamiento profesional”, pero que han tenido efectos poco perceptibles o incluso han resultado ineficaces. Es un tipo de formación que, como señala García Santa-Cecilia (1995, p. 124), representa un riesgo de desmotivación profesional muy alto, pues está “limitada a la adquisición de determinadas habilidades didácticas que responden a principios teóricos ajenos a la práctica del propio profesor”. Por tanto, tomamos parte en una perspectiva de formación de formadores que atribuye un poder limitado a los modelos de formación con perfil unidireccional, en los que prevalece el entrenamiento en lugar de la formación reflexiva.

La formación de los profesores no debe consistir sólo en la asistencia a cursos, seminarios o jornadas en los que se presenta información sobre aspectos teóricos particulares o experiencias pedagógicas realizadas por otros, sino que deberá responder a un enfoque profesional que considere la experimentación pedagógica, el trabajo en equipo y el intercambio de ideas con otros profesores la clave del éxito de la labor docente. (GARCÍA SANTA-CECILIA, 1995, p. 124).

Ello significa mediar entre propuestas teóricas procedentes de la psicología de aprendizaje, así como de la pedagogía, y los principios de actuación en el aula de los profesores. En definitiva, una actuación con base cognitivista que clave sus fundamentos bajo el constructo del profesor reflexivo, el cual desarrolla una actitud de revisión sobre su didáctica: una reflexión antes, durante y después de la acción, como subrayan D. Schön (1992) y Zeichner (1993).

3.5 Modelos teóricos en la formación docente

Es relevante reflexionar sobre el currículo en la formación actual de los docentes en lenguas extranjeras. Para Vez (2001, p. 400), el entendimiento sobre las áreas del currículo en la formación de los profesores asume dos aspectos básicos: “cómo aprenden a enseñar los profesores las lenguas extranjeras y cómo influyen los modelos y perspectivas existentes en el ámbito general y en el ámbito

específico de la DLE sobre sus percepciones sobre la enseñanza de lenguas extranjeras”. De estos dos aspectos, el mismo autor señala que el marco teórico actual sobre el aprendizaje humano se basa en cuatro perspectivas que provienen de los ámbitos *conductistas*, *personal*, *cognitivo* y *sociocultural*. El primero atribuye el aprendizaje a influencias externas (*person as input-output system*) como sucede en las teorías conductistas; el segundo tiene como base las teorías humanistas que atribuyen al aprendizaje una realización del propio (*person with self-agency*). En el ámbito cognitivo, el aprendizaje parte de la construcción de nuestras propias representaciones internas del mundo que van a determinar percepciones y el aprendizaje (*person as constructivist*). Por último, en el modelo sociocultural sobre el aprendizaje (*person a social being*), el individuo adapta y pone en juego roles contruidos socialmente y aprende por medio de la interacción social. Aunque considere que la dimensión *socio-comunicativa* es la que hoy se impone en el desarrollo curricular de nuestra área, el autor aboga que, para que una formación resulte efectiva en la DEL, es necesario la integración de las cuatro dimensiones. (VEZ, 2001, pp. 400 - 401).

3.6 El pensamiento del profesor de lenguas extranjeras

Las creencias son una parte de los elementos que configuran el MM (modelo de mundo) de los individuos, aunque para el propósito de nuestro estudio, reconoceremos la existencia de una esfera macro (el pensamiento de forma global) y los estudios que se dedican a esta perspectiva. Sin embargo, por cuestiones de adecuación metodológica nos ceñiremos al estudio de las creencias.

3.6.1 El paradigma investigativo del pensamiento de los profesores

De acuerdo con Ballesteros (2000, p. 12), el interés por los aspectos cognitivos del profesor tiene sus orígenes en los años cincuenta bajo una perspectiva de carácter objetivo, formal e idealizado, fundamentada en el conductismo y en el generativismo. En esta misma década, los aportes de la psicología constructivista y de la lingüística cognitiva responden a esta línea apoyándose en una perspectiva experiencial, subjetiva y contextual. Ballesteros afirma también que es P. Jackson (1968) quien marca el comienzo de las investigaciones sobre procesos de pensamiento de los profesores al destacar la

relevancia de describir el pensamiento y la planificación de los profesores para comprender mejor el aula. (BALLESTEROS, 2000, pp. 12-13).

Clark y Peterson (1986) apuntan que se han seguido dos enfoques sobre los estudios del pensamiento del profesor: el modelo de la toma de decisiones, en que el profesor valora la situación, procesa información y toma decisiones sobre qué hacer posteriormente; y el modelo de procesamiento de información que pretende conocer cómo el profesor define la situación de enseñanza y cómo afecta su conducta. En consecuencia, en los estudios sobre el pensamiento del profesor se distinguen en tres categorías o ámbitos que se relacionan entre sí: a) de planificación del docente (pensamiento preactivo), b) de pensamiento y decisiones interactivas, y c) de teorías implícitas y creencias (CLARK Y PETERSON, 1986, p. 450; CLARK, 1978). En nuestro estudio nos centraremos en describir y analizar el discurso de los docentes sobre las teorías y creencias con relación a su pensamiento preactivo, más específicamente sobre la concreción de sus planificaciones, de los programas de ELE en la EM.

En este mismo sentido, Cambra *et al.* (2000) considera que el estudio del pensamiento del profesor trata de conocer las fuerzas subyacentes a los comportamientos del profesor para comprender mejor los actos de enseñanza aprendizaje. Según la autora, desde mediados de los años sesenta existen líneas de investigación educativa dedicadas a este campo. Ejemplo de ello son los estudios de Clark y Yinger (1979), quienes investigan las relaciones “entre pensamiento y acción y muestran hasta qué punto los comportamientos y los fenómenos que se producen en las clases se deben a las decisiones pro-activas e interactivas del profesor”, decisiones originadas por conocimientos prácticos que tienden a tener un significado personal distinto a lo prescrito por la teoría educativa que orienta su conducta. (CAMBRA *et al.*, 2000, p. 26).

Las investigaciones sobre el pensamiento de los docentes han supuesto un cambio en el paradigma de la investigación educativa al considerar algunos elementos subjetivos no observables directamente y la práctica docente, así como la influencia del contexto. Palou (2002, p.26) recoge seis puntos o proposiciones establecidos por Clark y Yinger (1977; 1979), Shavelson y Stern (1989) y Clark y Peterson (1986) que fundamentan esta línea de investigación:

- a) Los profesores son sujetos reflexivos con capacidad de razonamiento, que poseen opiniones y creencias. Y que en un entorno complejo e incierto toman decisiones sobre los alumnos, sobre las áreas del currículo y sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- b) La segunda se desprende de la anterior. Las opiniones y las creencias que tienen los profesores guían y orientan su actuación. Insisten que es éste uno de los problemas más importantes que posee el paradigma que es definir el tipo de relación que existe entre el pensamiento y la acción (CLARK Y PETERSON, 1990:448). Identifican que de forma circular la actuación del docente afecta la actuación de los alumnos que a su vez vuelven a repercutir en la actuación docente.
- c) Esta proposición hace referencia a la distinción de las tres fases propuestas por Jackson (1968): fase preactiva, activa y postactiva que pasará a quedar reducida a dos términos: interactiva y preactiva. La razón es que los investigadores que se van a centrar en la planificación de los profesores encontrarán solo dos tipos de pensamientos: el pensamiento cuando interactúa y cuando no interactúa.
- d) La cuarta se refiere a que el pensamiento de los profesores no se produce en el vacío. Se refiere a varios tipos de contextos: psicológico (valores, creencias...) ecológicos (recursos, limitaciones, administrativas...). Evidencia una especial importancia la "cultura del centro", la cual puede no ser uniforme, ya que, en un mismo centro, puede haber más de una cultura.
- e) Los resultados de las investigaciones no permiten formular leyes generalizables. Esta es una proposición muy difícil de asumir para los investigadores que trabajan con la línea de "proceso-producto" ya que no pueden entender qué valor tiene una investigación centrada en un número reducido de alumnos. El objetivo es asumir situaciones concretas y que se debe generalizar dentro de los casos concretos, no a través de estos casos.
- f) Esta proposición se refiere al método de investigación. Freeman (1996) expresa que la investigación centrada en el pensamiento del profesor debe especificar como se recogen y se analizan los datos, visto que se trata de un mundo cognitivo que no se siente y solo se percibe de manera indirecta. Las fuentes citadas por el autor son las notas de campo, las entrevistas, el análisis de documentos, la estimulación del recuerdo, el análisis del discurso en el aula y en cuestionarios. (PALOU, 2002, p. 52-54).

En la actualidad hay una gran profusión de estudios que se dedican a investigar el pensamiento de los profesores. Este hecho ha generado lo que Cambra (2000) ha llamado "explosión terminológica" por la gran cantidad de nomenclatura utilizada para designar variables en los estudios sobre el pensamiento de los docentes. La autora organiza los términos más frecuentes utilizados en esta línea de investigación, de acuerdo con una serie de palabras clave en función de quiénes y por qué las utilizan:

1. Términos en torno a la noción de teorías de otro tipo, no científicas, por ejemplo: teorías personales, sedimentadas, espontáneas, naturales, ingenuas o implícitas.
2. Términos relacionados con concepciones o ideas, por ejemplo: preconcepciones o concepciones, procesos conceptuales, concepciones populares, ideas personales o ideaciones.
3. Términos alrededor de la noción de creencia, sobre todo en la tradición anglófona, principios y creencias, asunciones, creencias teóricas.
4. Términos en torno a conocimientos o saberes: conocimientos prácticos, conocimiento personal, de experto, propio de oficio. Se ha atribuido sobre todo a la dimensión práctica.
5. Términos que hablan de las imágenes: metáforas generales para pensar la enseñanza o imágenes episódicas referentes a acontecimientos particulares (CALDERHEAD Y ROBSON, 1991).
6. El vocablo representaciones, usado más adelante en la tradición francófona y en el campo de la sociología, como una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, orientado a la práctica y que participa en la construcción de una realidad común a un conjunto social (JODELET, 1991).
7. Finalmente se da el hiperonimio pensamiento, que da el nombre a la corriente de investigación "Pensamiento de los profesores". (CAMBRA, 2000, p. 163).

En el área de la psicología educacional, el artículo de Pajares (1992) es una revisión bibliográfica de los estudios y terminologías utilizadas en la literatura dedicada al pensamiento del profesor; más específicamente del constructo creencias. El autor se refiere al campo conceptual de las creencias como un *Messy construct* al identificar una gran variedad de términos que son utilizados sin precisión y que se refieren más concretamente a las creencias, así como a otros conceptos:

[...] *attitudes, values, judgments, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, explicit theories, personal theories, internal mental processes, action strategies, rules of practice, practical principles, perspectives, repertories of understanding, and social strategy* [...].(PAJARES, 1992, p. 309).

Una vez identificada la dificultad para conceptualizar de los constructos sobre el pensamiento de los profesores, Pajares explica que se trata de un sistema formado por creencias que se conectan a otras estructuras cognitivas/ afectivas que no se presentan de forma aislada: "*Conceptualizing a belief system involves the understanding that this system is composed of beliefs connected to one another and to other cognitive/affective structures, complex and intricate though these connections may be, that form beliefs about constructs.*" (PAJARES, 1992, p. 316).

Desarrollamos a continuación la idea de algunos autores que, en el ámbito de la enseñanza de lenguas, se han dedicado a la conceptualización del pensamiento y de las creencias como un constructo pedagógico, pues delimitan los rasgos de estos conceptos (pensamiento y creencias) y cómo se estructuran. Señalan que las creencias tienden a estar limitadas culturalmente, se forman en una época temprana de nuestra vida, son resistentes al cambio, están íntimamente relacionadas con lo que creemos que sabemos, son difíciles de medir y, normalmente, se deducen más por el comportamiento de la persona que por lo que esta dice creer (WILLIAMS Y BURDEN, 1999, p. 65).

En este mismo sentido, Cambra *et al.*, (2000) sintetiza las concepciones de varios teóricos que presentan un consenso respecto de unas redes complejas de componentes que se relacionan entre sí y que definen un sistema de creencias y saberes:

[...] las creencias y saberes se originan y se desarrollan en la experiencia y se abstraen de un conjunto de experiencias almacenadas en la memoria; están contextualizados y determinados por los contextos educativos; son eclécticos, desorganizados, parciales y sin cohesión; no tienen por qué reproducirse exclusivamente los significados estandarizados y aceptados, y se distinguen del conocimiento científico por su carácter subjetivo, popular y temporal; son personales, particulares y específicos; se mantienen normalmente implícitos, incluyendo tanto elementos conscientes y preelaborados como elementos inconscientes e improvisados, a pesar de su resistencia al cambio, pueden evolucionar por influencia de nuevas experiencias y procesos de debate; constituye un marco de referencia tácito para la acción, y una “caja de herramientas” necesaria y suficiente, también esquemática, para abordar la complejidad *de las clases*.(CAMBRA *et al.* 2000, p.65).

En este vastísimo campo epistemológico en que nos movemos para investigar el pensamiento del profesor desde un punto de vista cognitivista, incluimos brevemente lo que se ha conceptualizado sobre las ideaciones de los docentes. En un primer acercamiento, la ideación puede ser entendida como un proceso de pensamiento en que se forman las ideas. Las ideaciones corresponden a imágenes mentales inherentes al ser humano sobre temas concretos y a subjetividades, como valores, saberes, etc. Son procesos psicológicos dinámicos, modificados por la experiencia personal del individuo e influencias de otras personas; varían de acuerdo con asimilaciones que ocurren a lo largo del tiempo en la vida de las personas. Entendemos que las ideaciones se desarrollan de forma similar a la

construcción del conocimiento, y pueden desencadenarse a través de los sentidos corpóreos externos y por medio de procesos interiores que se obtienen por medio de nuestra conciencia y la introspección (RAMOS, 2005; RUDIO, 1986).

El concepto de ideaciones en la enseñanza de lenguas está presente en las mentes de los profesores, así como en las de los aprendices que han formado sus ideas sobre qué es enseñar y aprender una lengua a lo largo de sus vidas y experiencias. Según Ramos (2005, p.12), es Prabhu (1995) quien adapta este concepto a la enseñanza de lenguas y distingue cuatro componentes que forman la parte teórica y la parte práctica de la enseñanza. A la parte teórica pertenece el componente ideacional, que está formado por ideas o conceptos, percepciones generales sobre cómo conocer y aprender una lengua. Este componente incluye percepciones pedagógicas con base en la experiencia del profesor. También en la parte teórica se encuentra el componente ideológico, que a su vez fluye en la enseñanza y está centrado en la búsqueda de un ideal a través de la práctica pedagógica. Las percepciones del componente ideológico no provienen necesariamente de la experiencia, pero influyen en la práctica pedagógica. Relacionados con la parte práctica están los componentes operacional y de gestión. El primero se refiere a la praxis didáctica y las características del componente ideacional: es la relación entre las ideas y conceptos acerca de cómo se aprende y la práctica en el aula; y está relacionado también con las decisiones del profesor y su reflexión como fuente de conocimiento profesional. El componente de gestión está directamente relacionado a decisiones preactivas antes de entrar en el aula, teniendo en cuenta el nivel institucional en que ocurre la enseñanza.

Para finalizar, cabe apuntar que, a pesar de la fuerte aproximación entre los conceptos de ideaciones y creencias, hay características que los diferencian: las ideaciones son procesos dinámicos del pensamiento y formación de ideas, y son más inestables que las creencias, que están constituidas por diversas ideas que una persona forma en torno a un tema (RAMOS, 2005, p. 13).

3.6.2 Los sistemas del pensamiento de los profesores y el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como hemos visto, existe una gran diversidad terminológica y un uso indefinido de varios conceptos y términos que fundamentan el marco teórico de los estudios sobre el pensamiento de los profesores. Según Palou (2002, p. 59-60), es

preferible hablar no solo de un elemento, sino de un conjunto, de un sistema que conecta a la vez las creencias, saberes, y analizarlos.

Esta perspectiva de agrupación de los constructos sobre el pensamiento de los profesores empieza con D. Woods (1996), que realizó un estudio sobre los docentes de inglés, quienes tuvieron que interpretar los eventos ocurridos en sus aulas y cómo estas reflexiones influenciaban su planificación y práctica docente. A partir de ahí, Woods propone el concepto de sistema que sigue el profesor en su toma de decisiones. El modelo desarrollado conjuga una vertiente metodológica etnográfica y cognitiva que tiene como objetivo describir los procesos cognitivos de los profesores. Al referido modelo lo denominó BAK por estar formado a partir de las primeras letras de tres conceptos que se articulan en un entramado estructurado y relacionados entre sí: *beliefs*, *assumptions* y *knowledge*, que traducidos se refieren a lo siguiente:

- a) Creencias: se aceptan proposiciones para las cuales no existe un conocimiento convencional, que no se puede llegar a demostrar y sobre las que puede existir discrepancias;
- b) Presuposiciones: se relacionan con la aceptación temporal de explicaciones sobre un hecho, estas explicaciones las asumimos como ciertas, a pesar de que no están demostradas.
- c) Conocimiento: hace referencia a lo que sabemos, a lo que está demostrado o es demostrable, a los hechos aceptados de manera convencional (WOODS, 1996, p. 195).

Las características del BAK de un profesor están definidas por algunos puntos: el BAK es inestable, puede evolucionar a lo largo del tiempo, se forma a partir de la experiencia docente como también discente. A estos elementos hay que añadir un punto más: el concepto de “*hotspots*”, que corresponde a las contradicciones y los conflictos entre lo que piensa el profesor y lo que hace en su práctica. Este concepto fue introducido por Linde en el año 1980, citado en la misma obra de Woods (1996, p. 71), que lo define de la siguiente manera: “*It is at points in a text where there seems to be a conflict between what is believed, that beliefs more clearly and less consciously appear*”.

El concepto de *hotspots* tiene, a nuestro entender, un papel de gran relevancia a la hora de analizar los temas identificados en las secuencias de los textos que componen el corpus de los estudios de esta investigación. Palou (2002) desarrolla el concepto de “puntos críticos” para identificar los momentos de conflicto que aparecen en los textos creados por los profesores: “fragmentos de los textos en

que se explicita una dualidad que es valorada de manera negativa porque se considera que uno de los miembros es incompatible con el otro". Para esta definición el autor partió del concepto de *hotspots* y del dilema proveniente de la nueva retórica, explica que "en un dilema se valoran dos hipótesis, una de las cuales tiene que ser escogida" (PALOU 2002, p. 134).

Cambra *et al.*, (2000) y Ballesteros *et al.*, (2001) parten del modelo desarrollado por Devon Woods (1996) para recoger la idea de que un solo término aislado es insuficiente para una descripción del pensamiento de los profesores. Estos autores desarrollan un sistema que sigue la idea de articulación entre los términos, que no se excluyen, sino forman un *continuum*, se solapan frecuentemente y está formado por la conjugación de *creencias*, *representaciones* y *saberes* (CRS). Tanto las *creencias* como las *representaciones* son "proposiciones cognitivas no necesariamente estructuradas"; las primeras tienen una dimensión personal, y las segundas, una dimensión social. Por otra parte, los *saberes* son "estructuras cognitivas que se refieren a aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje y que están aceptados de manera convencional" (CAMBRA *et al.*, 2000: 28).

El sistema de las CRS, sus fuentes y las relaciones que mantienen con otros elementos que intervienen en la compleja actuación didáctica de los profesores han sido explicados por medio de un modelo heurístico (Figura 1), compuesto por tres niveles representados por ruedas dinámicas. El primero de los niveles, denominado sistema de creencias, contiene las creencias, representaciones y saberes. Al mismo nivel, en la parte superior derecha del esquema, se sitúan algunas de las fuentes (experiencia como aprendices, formación inicial y experiencia como profesores) que intervienen en el sistema CRS. A su vez este primer círculo activa y actúa como referencia de un segundo nivel, a partir del cual el profesor interpreta lo que se produce en el aula, reflexiona y toma decisiones, con lo que genera un pensamiento crítico que activará los elementos que componen la organización de la acción didáctica correspondiente al tercer círculo (CAMBRA *et al.*, 2000, p. 28). Destacamos que es sobre este nivel sobre el que nos proponemos investigar, pues nos interesa el pensamiento de los profesores "fuera del aula", el currículo y, más concretamente, la planificación/programación de sus clases.

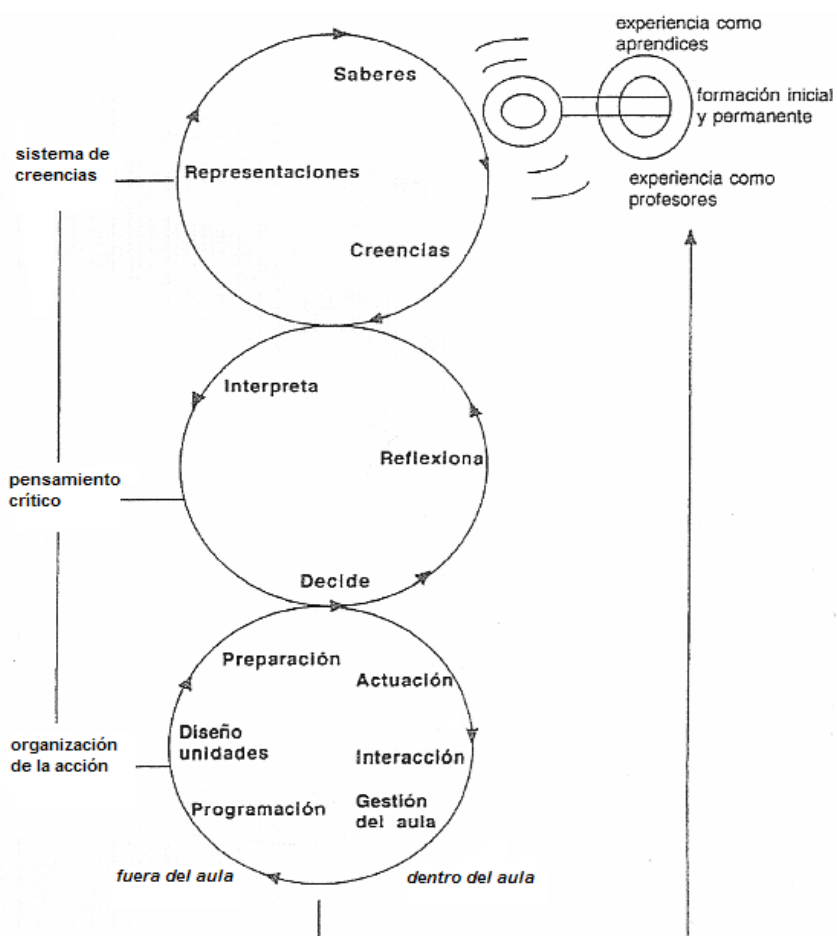


Figura 1: Esquema del sistema de creencias, representaciones y saberes (CRS).

Palou (2002, p. 65) hace una síntesis de las características del sistema CRS:

- a) Són personals, tot i que inclouen coneixements que altres individus o cultures determinades també comparteixen. Tot i això, cada CRS és únic.
- b) Es formen aviat i tenen tendència a perpetuar-se, de manera que persisteixen fins i tot davant algunes contradiccions provocades per nous raonaments o per la pròpia experiència.
- c) Es desenvolupen en contextos d'actuació pràctica. Per això, podem considerar que estan sempre contextualitzats.
- d) Compleixen una funció adaptadora. Ajuden els individus a entendre el seu entorn, i a ells mateixos.
- e) Són resistents al canvi. Els individus poden aferrar-se a coneixements incomplets, fins i tot després de rebre explicacions validades des d'un punt de vista científic.
- f) No tots els elements que els componen tenen la mateixa existència. Les creences més recents són més vulnerables al canvi.
- g) Formen xarxes de naturalesa afectiva y cognitiva que esdevenen potents filtres a l'hora d'interpretar els fenòmens nous.
- h) Es poden modificar a partir de noves experiències, de la formació o del canvi del models dominants.

I) Orienten l'actuació de cada individu.

J) El seu contingut s'ha d'inferir.

También acerca de cómo se forma el pensamiento del profesor, pero sin mencionar el concepto de sistema desarrollado en el BAK y el CRS, Richards y Lockhart (1998) distinguen siete fuentes formadoras de las creencias de los profesores sin descartar otras posibles influencias: a) los trazos de la propia personalidad: la manera de ser, sentir, de comunicarse[...]; b) la experiencia como aprendices de lenguas ha proporcionado varios modelos e imágenes que influenciarán a la hora de desarrollar nociones más sofisticadas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje; c) la experiencia profesional es considerada uno de las principales fuentes de las creencias sobre la enseñanza de lenguas. El conocimiento de lo que funciona mejor basado en la experiencia; d) la práctica consolidada de los centros en que trabaja. Prácticas, contenidos, criterios explícitos, documentos de gestión, prioridad de los ejes transversales, fiestas: la cultura de los centros; e) los principios derivados de un método que pone en práctica. La influencia del libro texto que utiliza un modelo determinado para ser repetido; f) los principios basados en la educación o en la investigación están relacionados con los conocimientos pedagógicos como la didáctica, currículo, estrategias de enseñanza aprendizaje, la gestión de aula, la psicología del sujeto, etc.; g) las influencias derivadas del mismo sistema educativo y de la sociedad. La escuela es una institución más de la sociedad y está sometida a presiones canalizadas a través de normas (exámenes, lecturas básicas...) campañas (educación, sexual, ecología...).

Por fin resaltamos que el estudio de las creencias permite apreciar toda la problemática del sistema educativo, entiende la escuela como un mundo intersubjetivo de representaciones entrecruzadas en el que tenemos que incluir a todos los protagonistas para poder contrastar sus expectativas y creencias. Esta actitud nos permite encontrar posibles anomalías y luego rectificarlas para una mayor calidad del trabajo pedagógico. El estudio de creencias de los profesores y alumnos debería formar parte del contenido en la formación de profesores, pues permite apreciar toda la problemática del sistema. (ESCALLE, 1998).

3.7 Los conceptos de currículo, sílabo, programa, planificación, necesidades y objetivos.

En la revisión bibliografía que hemos hecho identificamos una gran profusión de definiciones sobre lo que llamaremos “conceptos curriculares”, y que incluyen algunos constructos teóricos como programación, programa, plan curricular, planificación, currículo y sílabo. Estos se refieren no solo a los medios de ordenación previa de las clases o a una dimensión temporal, sino también a los procesos que se conjugan con objetivos educacionales y lingüísticos previamente declarados. Hacemos un recorrido con el objetivo de identificar sus acepciones y delimitar al mismo tiempo el objeto de estudio en el cual centramos en esta investigación. Para una definición inicial del currículo recorremos a Silva (2007,p.12):

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo” que vem do latim “curriculum”, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornara que somos. (SILVA, 2007, p. 12).

El autor considera que siempre que hay “algo” que enseñar a “alguien”, se involucran las Teorías del Currículo y la pedagogía. Bajo las acciones de “enseñar algo a alguien” subyacen una gran cantidad elementos, como los valores, contenidos, métodos..., que atienden, de forma consciente o no consciente, a idearios muy bien demarcados por las Teorías del Currículo. Ante esta teorización, el currículo puede ser identificado por los saberes pedagógicos en dos perspectivas por un lado, el “currículo” puede ser funcionar como discurso académico o “discurso curricular”, que aflora de las acciones de los “actores” educativos; por otro, como un saber “programado”, inherente a “lo académico, pedagógico”, que es propuesto de forma intencional como una materia, una asignatura que tiene que ser “enseñada” (SILVA, 2007). Es decir, hay currículos de contenidos diversos y también de temas pedagógicos que tienen la función de enseñar cómo realizar acciones curriculares. En este caso estamos hablando de la educación en la vertiente escolarizada “formal” e intencional, que toma varias formas: de la enseñanza básica, la formación universitaria superior y otros modelos. Lo que prevalece en ellas son los objetivos y el propósito institucional de “formar” y “educar” al individuo en un modelo de sociedad.

En la evolución del pensamiento sobre los temas curriculares en la pedagogía, Silva (2007) considera la posibilidad que el concepto de “currículo” aparece por primera vez como objeto específico de estudio e investigación en Estados Unidos durante los años veinte del pasado siglo, vinculado al proceso de industrialización y a los movimientos inmigratorios que demandaban la intensificación y la masificación de la escolarización. El autor señala que, en aquella época, se reunieron personas, en su mayoría relacionadas con la administración de la educación, con el objetivo de racionalizar el proceso de “construcción, desarrollo y prueba” de los currículos. Las ideas utilizadas inicialmente tuvieron su máxima expresión en el libro de Bobbitt, *The curriculum*, de 1918. Este autor concibe el currículo como un proceso de racionalización de resultados educacionales rigurosamente especificados y que pueden ser medidos. El modelo institucional subyacente a esa concepción de currículo se fundamenta en la fábrica, el pensamiento sobre el ambiente y la rutina de la industria de la época. La inspiración en aquel momento se dio en el campo teórico de las ciencias relacionadas que reflexionaban sobre el modelo de organización del trabajo de Taylor⁵ (SILVA, 2007, p. 12).

En el modelo de currículo de Bobbitt, los estudiantes deben ser procesados como un producto fabril, prevalecen en el discurso especificaciones precisas de objetivos, procedimientos y métodos para la obtención de resultados que pudieran ser medidos con precisión. En estos principios, predomina, por tanto, una perspectiva esencialmente cuantitativa asociada al currículo.

Silva (2007) desarrolla una reflexión sobre el currículo y propone una perspectiva que observa las “teorías” del currículo a partir de la noción de discurso. Para este autor, las definiciones de currículo no se utilizan para capturar el verdadero significado de currículo, sino para mostrar que el currículo depende esencialmente de la forma, cómo es definido por los diferentes autores y teorías. Quizás, más importante que la búsqueda de la última definición de currículo sea

⁵ El Modelo desarrollado por Taylor, el “Taylorismo”, fue expuesto por su autor en la obra *Principles of Scientific Management* (1911), y se trata de “[...] um conjunto das teorias para aumento da produtividade do trabalho fabril elaboradas pelo engenheiro norte-americano Federick Winslow Taylor (1856 -1915). Abrange um sistema de normas voltadas para o controle dos movimentos do homem da máquina no processo de produção, incluindo propostas de pagamento pelo desempenho do operário [...] foi muito aplicado nas medidas de racionalização e controle do trabalho fabril, mas também criticado pelo movimento sindical, que o acusou de intensifica a exploração do trabalhador e desumanizá-lo”. (EDITORA NOVA CULTURAL, 1987, p.424).

saber qué cuestiones de una Teoría del Currículo o de un discurso curricular busca responder.

La asunto central que sirve como telón de fondo para cualquier Teoría del Currículo es la de saber qué conocimiento debe ser enseñado. De una forma más sintética, la cuestión principal es ¿qué enseñar, es decir, qué conocimiento o saberes son considerados importantes o esenciales para ser considerados parte del currículo. El currículo es el resultado de una selección de un universo más amplio de conocimientos y saberes que las teorías buscan justificar por qué esos conocimientos y no otros deben de ser seleccionados. Para ello, en estas reflexiones, la pregunta que debe prevalecer es “qué”, asociada siempre a cuestiones acerca de “lo que ellos(los aprendices)deben de ser”. Es decir, al identificar el “qué” enseñar se debe tener claro que se está decidiendo en qué se van a “transformar” los aprendices. Lo que hace exactamente el currículo es modificar a las personas que lo van a seguir. ¿Cuál es el tipo de ser humano deseable para un determinado tipo de sociedad? A cada modelo de ser humano corresponderá a un modelo de conocimiento, a un tipo de currículo. (SILVA, 2007, p.13-15).

Para Silva (2007), todas las teorías siguen unos principios, no están situadas en un campo puramente epistemológico y sí ubicadas en un campo epistemológico social. El autor resalta que la perspectiva posestructuralista, por ejemplo, dice que el currículo es también una cuestión de poder y que las teorías del currículo no pueden dejar de involucrarse en cuestiones de poder. Privilegiar un tipo de conocimiento para una operación de poder. Es exactamente la cuestión del poder la que va a separar las teorías tradicionales de las teorías críticas y póscríticas del currículo. Las teorías tradicionales buscan ser teorías neutrales, científicas, desinteresadas; las teorías críticas y las poscríticas, en cambio, argumentan que ninguna teoría es neutra, científica o desinteresada, sino que está inevitablemente implicada en relaciones de poder. Una teoría se define por los conceptos que utiliza para concebir la realidad. Una forma de distinguir las diferentes teorías del currículo es a través del examen de distintos conceptos que ellas manejan. Por ejemplo, las Teorías tradicionales usan los conceptos de enseñanza, aprendizaje, evaluación, metodología, didáctica, organización, planificación, eficiencia y objetivos. Las teorías críticas utilizan los conceptos de ideología, reproducción cultural y social, poder,

clase social, capitalismo, relaciones sociales de producción, concientización, emancipación y liberación, currículo oculto y resistencia. Ya las teorías pós-críticas emplean los conceptos de identidad, alteridad, diferencia, subjetividad, significación y discurso, saber-poder, representación, cultura, género, raza, etnia, sexualidad y multiculturalismo. (SILVA, 2007, p.15-17).

Según García Santa-Cecilia (2000, p.14), la gran variedad de definiciones de los términos relacionados con el currículo (curso, programa, silabo y planificación) pueden complicar su correcta interpretación y resalta que “el uso de estos términos en español es problemático”. Sobre el concepto de silabo (*syllabus*), el mismo autor señala que, en español, la idea correspondería a los conceptos de “programa o programación”, y que la programación debería atribuirse a un concepto curricular marcado por la acción de programar, mientras que el programa propiamente dicho sería el resultado del proceso que se ha diseñado (*op. cit.*).

Entendemos que el marco más amplio en el cual nos movemos reside en la idea de “currículo”, por lo que, antes de detallar los constructos señalados, debemos presentar las tres interpretaciones que Stern (1983. en GARCÍA SANTA-CECILIA 2000, p.13) atribuye al término referido:

- a) Plan de estudios de una institución o sistema educativo (Ej. El currículo escolar, el currículo universitario).
- b) El contenido de la asignatura (el currículo de matemáticas, de historia).
- c) Conjunto de factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje: materiales, equipos, exámenes, formación de profesores, etc.: todas las medidas de carácter pedagógico relacionadas con el centro educativo o con plan de estudios.

El mismo García Santa-Cecilia (2000), conceptúa el currículo de una forma más amplia, como un proceso de desarrollo del curso que abarca también la “selección y gradación de las actividades, materiales y experiencias de aprendizaje”, elementos que están relacionados con la “metodología”. Siguiendo con la idea de “conceptos curriculares” que hemos delimitado al principio, consideramos relevante la referencia que hace Cortés (2000) a Candlin (1981, p. 9) para especificar los cinco componentes que estructuran **un programa** o un **diseño curricular**:

- a) FINALIDAD GENERAL: como el desarrollo de la personalidad del alumno como individuo y como ser social, potenciando su competencia comunicativa, su capacidad crítica, su empatía con la comunidad de la lengua meta.

- b) PLANIFICACIÓN DEL PROCESO INSTRUCTIVO: *metas didácticas y objetivos educativos*. Análisis de los intereses y necesidades del grupo meta, así como de las condiciones espacio-temporales en que va a llevarse a cabo el aprendizaje; fijación de metas didácticas para la comprensión en la lengua meta; selección, diseño y secuenciación de los materiales didácticos...
- c) ENSEÑANZA: Decisiones de tipo pedagógico y metodológico; rasgos del carácter del profesor y del alumno; hábitos de enseñanza y de aprendizaje; factores espacio-temporales, objetivos de la enseñanza; motivación...
- d) DISEÑO DE TAREAS: Complejidad de los aspectos formal y funcional de la lengua, técnicas de estudio, competencia comunicativa de las cuatro destrezas (comprensión auditiva y lectora, expresión oral y escrita), argumentación...
- e) EVALUACIÓN: Exámenes, ejercicios en clase, evaluación personal, retroalimentación (*feedback*) tras la realización de las tareas, fichas de trabajo [...]. (CORTÉS, 2000, p. 35-6)

Aún sobre la idea de **programa** o **currículo**, Cortés (2000, p.35) indica que ambos términos implican siempre en “una planificación de actividades con la pretensión de alcanzar unos objetivos”. Inicialmente se trata de una explicación que pone a los dos conceptos en un mismo plano, pero luego el autor añade que el currículo se diferencia del programa por atender a una idea más amplia:

[...] abarca la globalidad del programa, es decir, la organización y realización de todo el proceso instructivo, desde el análisis de las necesidades de un grupo meta, la definición de los objetivos, la elaboración de sílabo y las decisiones respecto a la metodología, hasta la evaluación de cada uno de los componentes de dicho proceso (CORTÉS, 2000, p. 36).

Por tanto, destacamos que el análisis de las necesidades es un punto de partida para el pensamiento curricular se trata de una primera acción comunicativa con el grupo, se trata de conocer elementos de modelo del mundo de los alumnos con relación a lo que saben, sus gustos y los objetivos de aprendizaje. A partir de ahí, los saberes docentes y los contenidos se conjugan para el diseño de objetivos con los propósitos que el contexto educacional determina y que serán especificados por el sílabo, la metodología y el modelo de evaluación que atiende a todo el conjunto.

Por otro lado, al hablar de la **programación**, Cortés (2000) considera que el concepto puede estar relacionado con una dimensión temporal de corto o largo plazo, como puede ser un trimestre, un semestre, un año académico, un plan de estudios para un ciclo universitario. Y una vez más repite la idea de que el currículo

es una categoría más amplia que presenta dos componentes o dos esferas de decisiones: a) el diseño del **sílabo**, que es la selección y secuenciación de los contenidos que se van a incluir; y b) los métodos que se van a utilizar. El sílabo, se estructura a partir de una selección, gradación y secuenciación de los contenidos que presenta, una lista ordenada jerárquicamente por nivel de dificultad o por prioridades comunicativas de elementos lingüísticos como, por ejemplo, el pretérito imperfecto y el indefinido, la entonación declarativa y la interrogativa (CORTÉS, 2000). En su diseño se distinguen cuatro áreas:

- a) Área de contenidos (conceptos):
 - nociones;
 - funciones;
 - temas comunicativos apropiados.
- b) Área de procesos (procedimientos):
 - cognitivos: evaluación, síntesis, traducción;
 - creativos;
 - globalizadores: transformaciones, juegos teatrales.
- c) Área de productos:
 - habilidades lingüísticas generales,
 - autonomía del aprendiente.
- d) Área de actitudes:
 - hacia los compañeros y profesor: cooperación, participación, responsabilidad, interés, respeto.
 - hacia los hablantes de la LM y su cultura: respectividad, respeto, comprensión. (CORTÉS, 2000, p.42).

Cortés (2000) indica que la idea de sílabo de una lengua meta está directamente ligada a la historia de las distintas acepciones que han tenido la “gramática”, la lingüística, la metodología y otras disciplinas como la psicolingüística, la sociolingüística y la pragmalingüística. El autor explica que el concepto de sílabo⁶ puede clasificarse en seis tipos: a) Tradicional. Conocido por sílabo estructural o gramatical, consiste en una lista de estructuras gramaticales y de vocabulario que siguen criterios de dificultad. Su objetivo es el desarrollo de la competencia lingüística. Presenta como deficiencias la identificación de formas lingüísticas con funciones lingüísticas; prescinde los contextos extralingüísticos; tiene carácter lineal; se presenta una estructura, se practica y, una vez dominada, se pasa a la siguiente. b) Nocial y funcional. La base es la lengua oral y el contexto

⁶ Cortés (2000, p. 14) señala que el término *syllabus* es utilizado en la bibliografía sobre la didáctica del inglés y que se atribuye, en el enfoque tradicional, al ámbito de la selección y organización de los contenidos y metodología, a la selección y organización de las actividades, experiencia de aprendizaje y materiales.

es esencial. El nocional utiliza las categorías semántico-gramaticales o conceptuales, conocidas por nociones de: a) tiempo, como frecuencia y duración; b) cantidad, como los numerales; c) espacio, como la ubicación; d) materia: forma de aludir al mundo físico por parte del aprendiente; f) deixis: los pronombres demostrativos. Las funciones generales son funciones comunicativas relacionadas con las funciones del lenguaje humano: a) modalidad: para expresar duda; b) valoración ética: para reprobar; c) persuasión: para sugerir d) argumentación: para propugnar; e) petición de información y exposición: para definir [...]. (WILKINS, 1973, en CORTÉS, 2000, p. 45).

c) Situacional y temático. Las situaciones pueden girar en torno a una situación, por ejemplo, “en la estación de trenes”, o en torno a áreas temáticas, como la de “la familia”. Se trata de un sílabo encontrado en el método audiovisual.

d) Comunicativo. El sílabo comunicativo tiene mucho de los anteriores. Parte del análisis de las necesidades de los alumnos y de los objetivos que se persiguen para la adquisición de una lengua. A partir del análisis de las necesidades y de los objetivos, se prevén las situaciones de comunicación en que los alumnos van a participar: académica, profesional..., que determinarán el registro de lengua y el estilo más idóneo (familiar, culto..., formal, informal), las funciones lingüísticas para cada situación, las nociones asociadas a las funciones y los aspectos culturales, morfosintácticos, fonológicos y léxicos necesarios para que el aprendiente pueda desenvolverse en dichas situaciones.

e) Mixto o multidimensional. Este sílabo no es más que una solución para aprovechar el potencial de otros tipos de sílabo, en él tienen cabida todos los anteriores, según el grupo meta y los objetivos que se tenga. Podría aplicarse un diseño gramatical en un primer curso; en el siguiente, uno nociofuncional, etc. Se trata de una propuesta menos rígida que el de un sílabo unidimensional.

f) Procesual. No se parte de un sílabo prefijado, los aprendices van determinando sobre la marcha los temas que desean tratar en cada sesión. Estos temas generan unos contenidos lingüísticos predeterminados con los que podemos confeccionar un **sílabo a posteriori**, al finalizar el proceso instructivo, si vamos tomando nota cada día o grabando las clases. Se trata de un procedimiento inverso al tradicional, atiende inicialmente a la necesidad o voluntad de comunicarse, y después, en una segunda fase, a los “utensilios” empleados para comunicarse, como palabras, expresiones, enunciados, reglas lingüísticas y culturales, etc. (CORTÉS, 2000, p.44-48).

Los conceptos de “análisis de las necesidades” y “establecimiento de los objetivos” son los primeros pasos en la concreción de un diseño curricular que tiene como meta la construcción de una propuesta curricular en consonancia con la realidad de cada contexto educacional. En el “análisis de las necesidades” es preciso identificar tanto el interés como las necesidades de un grupo de alumnos en un determinado contexto institucional. En este proceso deben aflorar el modelo de lengua que se demanda y su aplicación por parte de los aprendientes, sea la lengua oral o escrita, dependiendo de si se prioriza la comprensión o la producción, de si se trata de aprender para un propósito académico, educacional, comercial, etc. Las “necesidades” pueden resumirse en necesidades lingüísticas. Estas se clasifican en nociones, funciones, temas de gramática, cultura, etc., elementos relativos al nivel de competencia lingüística requerido por un grupo. Se trata de demandas que, en muchos casos, es difícil que sean conocidas, identificadas y explicitadas por los alumnos, que pueden no conocer a “sus necesidades lingüísticas”, y que a su vez están asociadas y acordes con las “finalidades” y las “expectativas” de su aprendizaje.

La “finalidad” puede ser pauta por el marco institucional de la educación reglada, para atender a una demanda personal de aprender una lengua para estudiar, trabajar o ir a vivir en otro país, etc. Las “expectativas” están relacionadas con la aceptación o el rechazo de los alumnos en lo que respecta al currículo, al programa y al profesor. Están relacionadas también a la cultura y al hábito desarrollado en distintos contextos de instrucción. Un grupo habituado a una disciplina rígida, a ejercicios estructurales de repetición y al estudio de la memorización de reglas gramaticales y de vocabulario rechazará, probablemente, el cambio para la realización de proyectos en grupo o de tareas. Finalmente, los objetivos describen la condición de los alumnos después de haber concluido el proceso de aprendizaje, indicarán lo que sabrá hacer y el grado de dominio. Los objetivos están relacionados con la concepción de modelo de lengua que se enseña y con los distintas tipologías de contenidos cognitivos y afectivos, que se dividen en conceptuales, procedimentales y actitudinales (CORTÉS, 2000, p.38-41).

Otra perspectiva sobre el “análisis de necesidades” es la que presenta García Santa-Cecilia (2000, p.33) y que se caracteriza por no limitarse a identificar las “informaciones sobre los alumnos, sino también de los alumnos y que existan

oportunidades a lo largo del desarrollo del curso para que puedan intercambiar opiniones y puntos de vista sobre lo que se enseña y se aprende [...]”. Y, en esta línea, el mismo autor cita a West (1994), quien propone los siguientes tipos de análisis de necesidades:

- *análisis de las situaciones–meta*, en el sentido de lo que el alumno necesita saber para desenvolverse de forma efectiva en una determinada situación;
- *análisis de las deficiencias del alumno o análisis de la situación presente*, que considerará las lagunas que existen entre lo que necesita el alumno para desenvolverse en las situaciones–meta y el nivel de competencia que tiene al iniciar el programa;
- *análisis de las estrategias de los alumnos*, dirigido a considerar en qué medida el alumno es consciente de los procesos que implica el estudio de la lengua, las estrategias de aprendizaje que aplica y sus expectativas con respecto a la lengua;
- *análisis de medios*, esto es, de los recursos disponibles (equipos, instalaciones, tiempo), las actitudes o la cultura de la sociedad y los materiales de enseñanza disponibles. (SANTA-CECILIA, 2000, p.33-34).

Brindley (1989, en GARCÍA SANTA-CECILIA, 2000, p. 34) distingue entre dos tipos de necesidades. La primera de ellas, “reducida” y “orientada hacia el producto”, tiene como eje de atención la lengua que los alumnos tendrán que aprender para su utilización en una determinada situación de comunicación. La segunda necesidad está “orientada hacia el proceso”, se centra en las necesidades de los alumnos en contextos reales de aprendizaje. En este sentido, la primera se diferencia de la segunda por considerar la multiplicidad de variables efectivas y cognitivas que afectan al aprendizaje, como “las actitudes de los alumnos, la motivación, la reflexión, la personalidad, los deseos, las expectativas y los estilos de aprendizaje”. Necesidades que, según Richards (1990, en GARCÍA SANTA-CECILIA 2000, p.41), permiten delimitar los siguientes objetivos curriculares:

- Objetivos basados en la descripción de las *microdestrezas*, entendidas como la serie de procesos que constituyen cada una de las cuatro (*macro*) *destrezas*: leer, escribir, escuchar y hablar. Al especificar las *microdestrezas* se describen las competencias que constituyen la habilidad funcional en una determinada destreza, si bien son independientes de situaciones o contextos específicos;
- Objetivos basados en contenidos (p.ej. la descripción de objetivos que se propone en los documentos del “Threshold Level” del Consejo de Europa);
- Objetivos basados en el nivel de competencia: escala de distintos grados en función del nivel del alumnos en lo que respecta a sus conocimientos y a su capacidad de uso de la lengua;

- Objetivos de proceso: describen las actividades de clase en las que participan los alumnos, sin necesidad de precisar, como hacen los objetivos de actuación de conducta, los resultados del aprendizaje. (GARCÍA SANTA-CECILIA 2000, p.41).

Reflexionando sobre la práctica docente, Vez, (2001, p. 364-365) describe que, en la actividad de planificar, los profesores organizan lo que hacen diariamente en tres fases que se interrelacionan y que corresponden a la planificación, desarrollo y evaluación. La primera fase es la “enseñanza preactiva”; (pensamiento sobre la acción que ocurrirá en el aula, la actividad con la clase vacía), la segunda es la “enseñanza interactiva” (desarrollo de la acción en el aula con los alumnos), y la tercera fase, la “enseñanza postactiva” (posteriormente se vuelve a pensar en el aula vacía acerca de la acción que ha ocurrido). Se trata de un proceso constante para aprender acerca de “qué” y “cómo” enseñamos. Los docentes están inmersos en un proceso que se caracteriza como una actividad “*dialéctica continua de acción-reflexión-acción*” (VEZ, 2001, p.365). Y muy particularmente, por tratarse de algo que ocurre de forma distinta en cada uno de nosotros, el mismo autor manifiesta que en los profesores hay diferencias de estilos de planificación.

Para algunos puede ser suficiente disponer de un esquema mental de cual será ese día, esa semana, su actividad y la de sus alumnos en el aula. Otros necesitaremos explicitar en un papel nuestras decisiones docentes buscando así disminuir la incertidumbre que conlleva la acción en el aula y optando en el dilema improvisación–planificación por la organización previa de nuestra tarea. (VEZ, 2001. p.365).

Efectivamente, existen diferencias en lo que respecta a la planificación: algunos empiezan por planificar por los objetivos; otros comienzan por los contenidos, y los hay que prefieren partir de las actividades o tareas. Sea como sea, en lo que se ponga más énfasis se convertirá en el foco de la planificación del docente. Además de las necesidades pedagógicas y didácticas, Vez (2001, p.366) señala que los docentes también planifican por otras razones, como atender a las demandas de la administración educativa o de la institución de enseñanza, o también para atender a demandas sociales y de los alumnos que desean saber lo que van a aprender y el modo en que van a hacerlo.

Pero como es notorio el plano teórico de los saberes del currículo pueden representar una fuente, un referente en el que los docentes se apoyen para entender y al mismo tiempo hacer y modificar su práctica. Sobre la concreción y la

secuenciación de acciones que parten de la identificación de las necesidades y el diseño de objetivos, Moreno (2000, p.62) resume en siete fases de la trayectoria:

- a) análisis las necesidades del grupo meta,
- b) definición de los objetivos del proceso instructivo,
- c) búsqueda de un(os) métodos(s) adecuado(s)
- d) selección y secuenciación de los contenidos (sílabo),
- e) selección/diseño y secuenciación tareas,
- f) selección/diseño de materiales,
- g) evaluación de proceso instructivo.

Woodward (2002, p.17) señala dos planos de organización en cuanto a la acción didáctica. El primero es de carácter más amplio y teórico, está relacionado con la imagen de una “página con notas encabezadas por ‘objetivos’ o ‘problemas que puedan surgir’ y que debe tener el propósito de ser enderezada a un observador antes que presencie una de nuestras clases”. El segundo plano, al que se refiere la autora sobre la organización de la acción didáctica (planificación) queda definido en la siguiente cita:

Con “planificación” lo que hace la mayoría de los profesores cuando dicen que están preparando sus clases y curso. Por lo tanto, preparar incluye: tener en cuenta a los estudiantes, pensar en el contenido, en el material y las actividades que pueden constituir el curso o clase, apuntarlo todo, reflexionar con calma, recortar todo lo que pueda servirnos de revistas o cualquier otra fuente que pueda ayudarnos a elaborar una buena clase y a que los estudiantes aprendan el máximo [...] (WOODWARD, 2002, p. 17).

El primero de estos planos se asocia fácilmente a una vía burocrática, un documento formal; y el segundo, una idea de lo que realizan los profesores en la práctica. Y esta se refiere a lo que planificamos en un curso y particularmente en las clases.

En esta segunda perspectiva, planificar se trata de una acción que reduce la sensación de incertidumbre, de pánico, e inspira confianza en el profesor y en los alumnos. Asimismo, ayuda a comprender al docente aquello que necesita investigar, a reunir materiales, facilita la organización del tiempo en el aula, y ayuda a los alumnos a ordenar a sus pensamientos antes de la clase.

La planificación puede ser el punto de partida para recordar y avanzar en los contenidos, asegura el equilibrio en el uso de los materiales y tipos de intervenciones. Ayuda al profesor a desarrollar un estilo propio adecuando los recursos y contenidos a las necesidades de cada grupo. A pesar de que sea una

actividad muy útil e inherente a la docencia, aunque todos los profesores la realizan de formas distintas, sin necesariamente plasmarla en un papel, los profesores suelen evitar la planificación porque consideran que pensar en las clases y en el curso con antelación puede ser una pérdida de tiempo. En algunos casos, el rechazo puede deberse a la posibilidad de que los contenidos y actividades planificadas no encajen en la clase, o a considerar que el pensamiento previo establece un programa con poca flexibilidad o que no se hace para el contexto real en que se va a tener la clase. La planificación es una actividad que se debe hacer junto a otros profesores y en la que los objetivos se establecen con relación al tiempo, para una fecha determinada con el fin de que “los estudiantes puedan hacer tal cosa en una situación determinada” y al final reflexionar sobre los objetivos que han alcanzado los alumnos. Otra posibilidad es hacer la planificación a partir de un material determinado, una vía en la cual el profesor tiende a no identificar los objetivos lingüísticos subyacentes al material ni a la actividad (WOODWARD, 2002).

Entendemos que las reflexiones anteriores se caracterizan por una perspectiva de acciones y percepciones didácticas muy acordes con cursos de lenguas extranjeras en la enseñanza no reglada obligatoria que, de forma general, se caracterizan por adoptar concepciones comunicativas de la enseñanza, tener a grupos con un bajo número de alumnos, no tener la obligación de cumplir con exigencias administrativas legales y, en muchos casos, contar con alumnos con un alto grado de motivación.

Sobre la percepción que los profesores tienen de la planificación, la motivación y estado anímico de los docentes, Woodward (2002, p. 20) señala que los profesores con experiencia tienden a manejar con más facilidad la labor diaria docente marcada por típicos conflictos, como el de tener que repetir los contenidos. Señala también que para los docentes veteranos es más fácil activar “el piloto automático” y repetir lo que han hecho en varias ocasiones. En este sentido, reflejamos en la siguiente cita algunas desventajas y repercusiones de una actuación docente basada en el modelo del “piloto automático”:

Te puede “salvar” en momentos de agotamiento, de felicidad o abatimiento pero puede resultar aburrido para el piloto. Está bien recortar un poco y tener más tiempo para uno mismo pero lo que no es tan bueno es sucumbir a la tentación de utilizar una y otra vez el material y las ideas de siempre. (WOODWARD, 2002, p.20).

Por otro lado, Vez (2001, p. 373) señala que la actuación didáctica marcada por “un juego dialéctico de acción-reflexión-acción”, si bien puede aumentar nuestra incertidumbre, también puede permitirnos acceder a mayores cotas de autonomía, seguridad, satisfacción y competencia”. Señala que se trata de una labor en la cual se confunden el desarrollo personal y el profesional en un proceso de aprendizaje en el que la motivación del docente es determinante.

En este capítulo hemos visto las distintas acepciones relacionadas con el área del currículo, conceptos que se interrelacionan y tienen en común las ideas de un pensamiento previo a la acción en el aula. Estos términos se suman a los demás contenidos de este marco teórico que sustentan la base teórica de nuestro estudio.

4 CONTEXTO DEL SISTEMA EDUCATIVO BRASILEÑO

4.1 El sistema educativo brasileño.

Los principales documentos de la Educación Básica brasileña son: la Ley de “*Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394*” de diciembre de 1996 y el “*Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001*”, ambos regidos por la “*Constituição da República Federativa do Brasil*” tienen sus funciones definidas en la siguiente cita:

A LDB regulariza em âmbito nacional, a base comum do currículo, a carga horária e presença mínima em aula e as formas de promoção de série, cabendo aos estados, municípios e até mesmo às escolas a normatização das peculiaridades regionais e locais, curriculares e de calendário, de promoção de série e a expedição da documentação escolar de cada aluno da educação básica”.

“O Plano Nacional de Educação estabelece metas decenais para todos os níveis e etapas da educação, apontando para que estados e municípios criem e estabeleçam planos semelhantes compatíveis com as metas nacionais. (BRASIL, 1999).

La organización y estructura de la Educación Básica brasileña tiene como finalidad “asegurar a todos los brasileños la formación común para el ejercicio de la ciudadanía y facilitarles los medios para progresar en el trabajo y en los estudios posteriores” (BRASIL, 1996). Está compuesta por: la Educación Infantil (*Educação Infantil*) la Enseñanza Fundamental (*Ensino Fundamental*), la Enseñanza Media (EM) (“*Ensino Médio*”), la Enseñanza de Jóvenes y Adultos (*Ensino de Jovens e adultos*), la Enseñanza Técnica (*Ensino Técnico*) y la Enseñanza Superior. La educación infantil está dividida en “guardería y pre escuela”, que corresponden respectivamente a los tres primeros años escolares, para niños de tres a seis años de edad. La enseñanza fundamental tiene una duración de nueve años y está prevista para la franja de seis a catorce años. El ingreso a la EM está previsto a partir de los quince años y dura tres años (primero, segundo y tercer año de la EM).

En la Enseñanza Media se contempla la “*Educação para Jovens e Adultos*” a partir de los dieciocho y la “*Educação Profissional*” que es la enseña técnica.

El acceso a la enseñanza superior ocurre por medio de los exámenes de *Vestibular* (Selectividad) realizados por las facultades y Universidades y también por el ENEM que es un examen de ámbito nacional que viene sustituyendo los Vestibulares de la mayoría de las instituciones de enseñanza superior.

La EM fue garantizada como deber del Estado a partir de la Constitución brasileña de 1988 que la considera obligatoria y gratuita, ya a partir del 96, la LDBN da una nueva identidad a este nivel de la enseñanza brasileña señalando como uno de sus fines el de profundizar en los conocimientos adquiridos en la enseñanza fundamental, preparación básica para el trabajo, la ciudadanía y posibilitar que los jóvenes puedan proseguir en sus estudios. También se contempla la dimensión humana, su formación ética, el desarrollo de su autonomía intelectual y el pensamiento crítico, la comprensión de los fundamentos científicos, tecnológicos relacionados con procesos productivos relacionando la teoría y práctica.

A partir de la publicación de la LDB, el MEC ha publicado algunos documentos con el objetivo de implementar las debidas reformas con el propósito de atender a la normativa. Los documentos son los “*Parâmetros Curriculares Nacionais* (1999)” (PCNEM) y posteriormente los “PCN+” (1999) que se consideran “sin ninguna pretensión normativa”, cuyo propósito es facilitar la organización del trabajo escolar en las distintas áreas. Otro documento gubernamental que puntualmente nos interesa son las “*Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Conhecimento de espanhol*” (BRASIL, 2006) que ha sido elaborado en virtud de la ley nº 11.161 (05/08/2005) que torna obligatoria la oferta a partir del año 2010 de la asignatura de español como lengua extranjera (ELE) en horario regular, en la enseñanza media (EM) tanto para escuelas públicas como privadas de todo el país. Para la enseñanza fundamental (del sexto al noveno año) la enseñanza de ELE es opcional.

4.2 Las Orientaciones curriculares para la Enseñanza Media.

De la misma forma que los PCNs, las OCEM (BRASIL,2006) no tienen el valor de una norma, sino “*el objetivo de contribuir para el diálogo entre el profesor y la escuela sobre la práctica docente y la intención de señalar rumbos que la enseñanza de la lengua española deba seguir*”. Busca ser una propuesta abierta sin la

delimitación de secuencia de contenidos y sugerencia de actividades en una única línea o método. Más que dictar normas, el documento propone reflexiones, trae ejemplos y citas de investigadores sobre la enseñanza de ELE en Brasil. El documento está compuesto por tres volúmenes: "**Volumen 1: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias** **Volumen 2: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias** **Volumen 3: Ciências Humanas e suas Tecnologias**". Nos centraremos en el capítulo cuatro del Volumen 1 que se titula "*Conhecimentos de espanhol*" (BRASIL, 2006)

La OCEM está compuesta por una introducción, tres apartados con sus subdivisiones y las referencias bibliográficas. Inicialmente explicita que se está delante de una acción de política lingüística (ley de obligatoriedad de oferta del ELE en la EM) es importante reflexionar acerca del lugar que el español debe tener en el sistema educativo. Apunta que a pesar del gran protagonismo que tiene la lengua española en la sociedad brasileña y del deseo de que se establezcan nuevas relaciones con países de habla hispana, principalmente los del Mercosur, no es este el objetivo fundamental de su enseñanza. El documento resalta que la intención es superar el carácter puramente vehicular de la enseñanza de ELE en la EM. Aboga que la asignatura debe tener un peso en el proceso educativo global, contribuya para la formación del estudiante con relación a su inclusión social y ética. Destaca que la oportunidad para la exposición a situaciones de diversidad y heterogeneidad son caminos fértiles para la construcción de la identidad de los jóvenes en formación. (BRASIL, 2006, p.127-130).

En el primer apartado: "el papel educativo de la enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela y en el caso específico del español" se destaca la diferencia entre la propuesta de la educación reglamentada y la enseñanza libre de lenguas extranjeras. Advierte que la escuela, la enseñanza de una lengua extranjera no puede tener un fin en sí misma; para lograr los objetivos educativos y la formación ciudadana, es necesario incorporar a la asignatura de ELE conocimientos de otras áreas, encontrar interrelaciones y convergencias, con el propósito de establecer conexiones entre la complejidad de las realidades en oposición a miradas simplificadoras. Considera que la escuela no se debe confundir el estudio de una lengua extranjera con el objetivo de tener una lengua como "herramienta" o instrumento para la comunicación. El documento propone una enseñanza

constituyente de significados y valores de acuerdo con las cuatro premisas apuntadas por la UNESCO en los cuatro ejes estructurales de la educación: aprender a *conocer*, aprender a *hacer*, aprender a *vivir* y aprender a *ser*.

Aún en el primer apartado, apunta que el estudiante puede constituirse como sujeto a partir del contacto con los demás, con la diferencia y con el reconocimiento de la diversidad. Para ello, en el aula de lengua extranjera, se debería partir de la reflexión sobre el papel de la lengua que se estudia, de las comunidades que la hablan, su compleja relación con el mundo y con nuestra propia realidad sociocultural y lingüística. Esta labor no se debe confundir con la instrucción de contenidos lingüísticos y la simple sustitución de un código por otro. Además destaca la diferencia entre las actividades de comunicación “operativa” y “creativa”, la primera formada por simples repeticiones y transferencia de información y la otra que ocurre cuando surgen informaciones, significaciones y elaboraciones. Por fin, el primer apartado señala que uno de los logros que la nueva lengua podrá aportar es la relación que los alumnos brasileños guardan con su propia lengua y en especial la lengua escrita (BRASIL, 2006, p.131-133).

El segundo apartado que se refiere a algunas especificidades en la enseñanza de lengua española para estudiantes brasileños, se bifurca en dos líneas: a) ¿Qué hacer con la heterogeneidad del español? y b) Algunas representaciones del español para brasileños. La primera línea está subdividida en subapartados contruidos en la interrogativa: ¿qué variedad enseñar?; ¿cuál variedad los alumnos deben aprender? y ¿qué hacer cuando la variedad presentada en el libro didáctico es distinta a la del profesor? En estos subapartados la enseñanza de la lengua española y más puntualmente su diversidad es analizada desde la perspectiva de los agentes de la acción didáctica: el objeto (la lengua), los interlocutores (el alumno y el profesor) y el material didáctico (el libro).

El documento alerta que la discusión sobre las variedades lingüísticas debería trasladar la preocupación de la interrogativa ¿Qué español enseñar? para ¿Cómo enseñar?, sin *reduccionismos*, considerando la heterogeneidad y las diferencias de una lengua con tanta diversidad. Se deben evitar las simplificaciones y prejuicios como el de la imagen que se tiene en Brasil de que el español peninsular es original, correcto y perfecto comparado con las variedades americanas. Advierte que la opción del español llamado “estándar” puede llevar a una visión de mundo único,

homogéneo y constituido de objetos siempre idénticos, que apenas cambian de nombre cuando se pasa de una lengua a otra. Considera que en muchos casos se reduce el tratamiento de la variedad a la presentación de extensos “vocabularios” con equivalencias en un simple cambio de código lingüístico. También llama la atención que para tener una propuesta *pluricéntrica* de la enseñanza del español, recomienda que se debe repensar los materiales didácticos y la dinámica cultural de la asignatura que es explotada, predominantemente, desde la perspectiva peninsular (BRASIL, 2006, p.134-136).

Con relación a la variedad que se debe enseñar, se razona que ningún hablante conoce todas las variedades de su lengua, que la modalidad empleada debe ser la propia del profesor, sea o no nativo. El profesor tiene la obligación de enseñar a los estudiantes la existencia de otras variedades tan ricas como la suya, exponiéndoles a muestras de lenguas contextualizadas, presentándoles a un hablante real, sin limitarse a las curiosidades léxicas. El objetivo es que el alumno entienda la heterogeneidad de las culturas, pueblos, lenguas y lenguajes. A esto se conecta directamente lo que se refiere a ¿cuál es la variedad que los alumnos deben aprender? Se constata que el estudiante tiende a adoptar la variedad a que ha tenido mayor exposición. Se subraya que también es necesario crear condiciones para que el alumno pueda elegir según sus propios criterios la variedad que más le convenga. Además, hay que desarrollar la conciencia de que su aprendizaje no se agota en un único curso sino que sigue a lo largo de su vida (BRASIL, 2006, p.136-137).

La primera parte del segundo apartado finaliza con el interrogante: ¿Qué hacer cuando la variedad presente en el libro didáctico es distinta a la del profesor? Considera que este planteamiento debe ser entendido de forma positiva, una vez que el libro no es el único *input* de lengua y cultura. Es una posibilidad enriquecedora para mostrar en la práctica las variedades adoptadas por el profesor y por el libro.

“Algunas representaciones del español para brasileños”, así se inicia la segunda parte del segundo apartado, trata cuestiones como “la proximidad/ distancia entre el portugués y el español”; “sobre los efectos de la proximidad/distancia en los procesos de aprendizaje de la lengua extranjera”; “interferencias, interlengua, mezclas... ¿qué hacemos con el *portuñol*? y ¿y la gramática?”.

El primer punto: “la proximidad/distancia entre el portugués y el español” es considerado de gran relevancia porque relaciona representaciones que conectan el aprendizaje del ELE a conceptos como fácil y difícil, que consecuentemente ha generado algunos estereotipos. Considera las dos lenguas genéticamente próximas, pero con muchos aspectos distintos. Estas relaciones no deben ser percibidas a través de visiones simplistas que reducen las diferencias a cuestiones de comparaciones léxicas como los “heterosemánticos/falsos cognatos”. Resalta que las comparaciones entre las dos lenguas han evolucionado en otros niveles (fonético, fonológico, sintáctico, pragmático...) a partir de estudios de la pragmática y del análisis del discurso que apuntan cuestiones más relevantes que simples semejanzas y diferencias en el contraste “término a término” (BRASIL, 2006, p.138, 139).

Sobre “los efectos de la proximidad/distancia entre el portugués y el español en los procesos de aprendizaje y el papel de la lengua materna en la lengua extranjera” son identificados, en muchos casos, como promesas de un aprendizaje de una lengua fácil, que no se requiere esfuerzo para hablarla. Se ha percibido que la motivación inicial da lugar rápidamente a la frustración, a la imposibilidad de avanzar llevando a grandes índices de desistencia. Indica que muchos pasan a producir una lengua “exótica” que no se parece a la lengua materna ni a la segunda y que en algunos casos es llamada de *portuñol*.

Considera que la lengua materna tiene un papel importante en el aprendizaje de ELE debido a que ambas lenguas poseen una base subjetiva común que moviliza cuestiones de identidad. Y que marca el proceso de aprendizaje que se configura de forma no lineal con avances y regresiones. Señala que, en este proceso, los estudiantes tienen estrategias: la del “colador” en la que aprenden pero retienen nada o muy poco; la del “papagayo” en la que saben frases hechas, se expresan en situaciones muy limitadas, no tienen autonomía de comprensión y expresión y la estrategia del “caos” en que se equipara la lengua extranjera a la acumulación de términos no organizados por ninguna regla. Señala que el profesor tiene un papel que ayuda a estimular al estudiante a desarrollar un aprendizaje consciente y reflexivo sobre la nueva lengua (BRASIL, 2006, p.140 -141).

Sobre las “interferencias, interlengua, mezclas... ¿qué hacemos con el portuñol?”, considera el portuñol un hecho natural de lenguas en contacto, un

fenómeno de mezcla que ocurre en diferentes circunstancias y de diferentes formas, como en zonas de fronteras. Reconoce que es importante saber sobre su existencia, pero cabe al profesor no estimular la “ilusión de una competencia comunicativa” motivando a que los estudiantes lo superen visto que se aleja de una forma usual de la lengua meta. Señala la importancia de la lengua materna en el aula y que los principios del Análisis Contrastivo (AC) pueden llevar a resultados satisfactorios. El Análisis de Errores (AE) y la Interlengua son considerados como indicadores para el diagnóstico de los procesos de aprendizaje. El error es visto como un “trampolín” para lograr avances en la lengua meta, pero advierte que se deban tener en cuenta algunos elementos a la hora de analizarlos como resultado del proceso docente, en virtud de la relación del alumno con la nueva lengua e incluso un efecto de formas consolidadas en la tradición escolar. Destaca que la evaluación debe servir como identificador del estadio (evaluación formativa) en que se encuentra el aprendizaje del alumno, sobre sus procesos y resultados. Un tipo de evolución que sirva para que el profesor reconduzca su curso y que estimule a los alumnos a avanzar en sus estudios (BRASIL, 2006, p.141-143).

La segunda parte del segundo apartado es sobre la gramática (¿y la gramática?): considera que el problema no es la gramática en sí, sino como se la concibe; su forma prescriptiva no debe ocupar el lugar de protagonismo que ha tenido en la enseñanza de lenguas extranjeras, visto que sus propósitos son mucho más amplios que la realización de ejercicios estructurales. No debe ser el eje central del curso. Advierte que las expresiones de enfado, disgusto y aburrimiento que se perciben en las personas con relación a la imagen de la gramática como un “conjunto de reglas vacías de contenido y arbitrarias que los profesores les hacen memorizar”, puede ser uno de los factores que ha hecho fracasar la enseñanza de la lengua.

Aún en el mismo apartado se refleja se deban reconocer los conocimientos que el estudiante tiene de la gramática de su lengua materna. La gramática debe llevar al alumno a la producción discursiva con funciones determinadas y no quedarse en simple ejercicio de conjugaciones verbales, exactitudes en el empleo de pronombres y la concordancia. Se debe señalar lo que es y no es posible en una lengua, esta es cuestión que va más allá de la norma gramatical vigente y focalizar la cohesión y la coherencia como puntos esenciales para que una producción pueda

ser comprendida. Por fin, el documento recomienda que se deba priorizar más el cómo producir lengua en vez del “porque” de las producciones en lengua, es decir, no adoptar el análisis metalingüístico como un fin en sí mismo. Mostrar que las formas de la lengua vienen de una evolución histórica que tienen sentido (BRASIL, 2006, p.143 -145).

El tercer apartado: “orientaciones pedagógicas para la enseñanza del español” se refiere a teorías, metodologías, materiales didácticos y temas afines. Este a su vez se divide en: “consideraciones generales”; “acerca de los objetivos y contenidos que se deben considerar en la enseñanza del español”: “habilidades, competencias, y medios para alcanzar los objetivos y los contenidos”; “métodos y enfoques (“*abordaje*”) de enseñanza” y “sobre los materiales didácticos”.

En las “consideraciones generales” el documento reitera el papel formador de la lengua extranjera en el currículo de la EM y apunta que el objetivo del documento es delinear algunos principios generales que permitan a los docentes realizar reflexiones con criterios acerca de la función de la lengua en la escuela; establecer objetivos realizables teniendo en cuenta los contextos de enseñanza; seleccionar y secuenciar los contenidos temáticos, culturales, *nocio-funcionales* y gramaticales y definir la o las línea(s) metodológicas y estrategias adecuadas. Destaca el papel del profesor para contribuir con el alumno en la construcción de sus saberes para estar en el mundo de forma activa, reflexiva y crítica.

Considera que a pesar de tratarse de realidades distintas la propuesta del documento confluye con la línea desarrollada en el Marco Común Europeo de Referencia Para las Lenguas. Advierte que el foco de la enseñanza de una lengua extranjera no debe ser preferentemente para la preparación para el trabajo (simple herramienta) o para la superación de exámenes como por ejemplo la Selectividad (“Vestibular”) que es parte de la vida del alumno, pero no la única. Tampoco puede, *“... reduzir-se a um conjunto de atos de fala aplicáveis às diferentes situações de comunicação pelas quais um indivíduo pode passar, como também se chegou a pensar em algum momento de aplicação mais radical do enfoque comunicativo”* (BRASIL, 2006, p.150).

Hay que tener una actitud consciente para entender y aceptar los nuevos valores y creencias de las culturas que muchas veces pueden representar un choque con las creencias y valores del estudiante.

Señala que los nuevos conocimientos de la asignatura se mezclan y se modifican con los conocimientos previamente existentes, que el aprendizaje de una nueva lengua puede ser considerado como *“unas experiencias movilizadoras de cuestiones relacionadas a la identidad del sujeto”*.

Los valores relacionados a este tipo de enseñanza traen consigo una relación intercultural que provoca reflexiones sobre lo “extranjero” y las relaciones con lo “nacional” *de forma a tornar (mais) consciente as noções de cidadania, de identidade, de plurilingüismo e de multiculturalismo, conceitos esses relacionados tanto à língua materna quanto à língua estrangeira*” (BRASIL, 2006, p.145 -149).

En “acerca de los objetivos y contenidos a ser considerados en la enseñanza del español”; “habilidades, competencias y medios para alcanzar los objetivos y los contenidos”, se toma como premisa, que la función de la asignatura de lengua extranjera en el currículo es la formación del individuo. Para ello, sugiere una lista de grandes temas “transversales” generadores que pueden auxiliar mucho a definir los objetivos y contenidos de la EM. Propone reflexiones sobre temas que deben ser adaptados a las realidades del país y que sean de relevancia para la vida de los alumnos como: política, economía, educación, sociales, deportes, ocio, información, lenguas y lenguaje. Esos temas deben ser trabajados de forma amplia, más allá de las habilidades de escuchar, hablar, leer y entender que permiten “el conocimiento sobre el otro, la reflexión sobre el modo como integrar activamente un mundo plurilingüe y multicultural, heterogéneo” (BRASIL, 2006, p.149-141).

Sobre las “habilidades, competencias y medios para alcanzar” los objetivos y contenidos”, propone un listado de siete contenidos con base en competencias y habilidades que se articulan y complementan proporcionando el desarrollo de la consciencia intercultural de los estudiantes: el desarrollo de la competencia (inter) pluricultural; desarrollo de la competencia comunicativa; desarrollo de la comprensión oral; desarrollo de la producción oral; desarrollo de la comprensión lectora y el desarrollo de la producción escrita.

Señala también que en el proceso de adquisición de una nueva lengua entran factores no cognitivos que tienen relación con cuestiones de identidad del alumno que pueden causar contradicciones en el momento en que se acerca a una nueva lengua y se aleja de la materna (BRASIL, 2006, p. 151-153).

Referente a los “métodos y *abordaje* de enseñanza” el documento reitera que no tiene un carácter dogmático y en vez de defender la utilización de un método de enseñanza de lenguas (“materialidad de la enseñanza, fórmula estable de la acción pedagógica”) aboga por la adopción de principios y presupuestos teóricos más amplios y apropiados como el de *abordagem*, que segundo Almeida Filho (2001) deben atender a los siguientes principios:

[...] uma abordagem de ensino se estabelece a partir da reflexão e consolidação de um conjunto de concepções e princípios, segundo as experiências, crenças, e pressupostos específicos de cada docente, ancorados (em maior o menor medida) nas idéias sobre o que significa ensinar, idéias essas que podem ser próprias (resultantes de experiências e reflexões pessoais) ou de outros (outros professores, instituições, organismos, agentes educacionais, alunos, autores, de materiais didáticos, sistemas de avaliação etc.) (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 19 en BRASIL, 2006, p.149-141)

Por fin, el apartado “sobre los materiales didácticos” se refiere a un concepto amplio de material didáctico, sin atenerse a una práctica docente con un solo recurso, pueden ser empleados libros, gramáticas, vídeos, grabaciones sonoras, como también manuales de funcionamiento de aparatos... Al mismo tiempo, reconoce la tradición del uso del libro didáctico como único apoyo. Lo considera relevante como referencia para el trabajo docente pero no la única. Alerta para la gran cantidad de publicaciones y la necesidad de analizarlas con criterios y objetivos definidos para que atiendan a las necesidades específicas de la EM como también a las realidades regionales y las particularidades lingüísticas de la lengua portuguesa.

Advierte que independientemente de la elección de los materiales (libro, producidos por los profesores, metodologías...) todos se apoyan en supuestos teóricos que no vienen suficientemente explicitados para los profesores. Estas teorías o creencias que dan soporte a las elecciones de los materiales “*operam silenciosamente, sem que o professor tenha clara consciência delas, de seus fundamentos e que postulam, para garantir coerência entre o que se pensa e o que se faz*”. Es imprescindible conocer críticamente lo que está por detrás de los materiales y métodos sin dejarse llevar por modas, sin considerarlos un fin, pero solo un medio para lograr algo que va más allá y sin considerar las teorías ni los métodos verdades incuestionables como “*objetos de uma profissão de fé*” (BRASIL, 2006, p. 154, 155).

La bibliografía con todas las referencias citadas cierra el documento y contiene leyes, documentos oficiales, libros e investigaciones sobre la enseñanza del español en Brasil.

Finalizamos este capítulo reforzando la relevancia de la contextualización de nuestro estudio con relación a las referencias legales y curriculares de ELE en Brasil.

5 OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Como se ha descrito, esta investigación y su carácter inductivo no demanda la creación de hipótesis para que sean respondidas a partir de los hallazgos del análisis de un corpus de datos. Tampoco definimos previamente categorías conceptuales para que sean identificadas en el corpus. El paradigma investigativo al cual nos adscribimos concibe la posibilidad de que se generen hipótesis y categorías para que sean investigadas. Por lo tanto, los objetivos y las preguntas de investigación al mismo tiempo el punto de partida y el proceso de reflexión que mueve este estudio.

5.1 Introducción

De lo expuesto en el marco teórico, de nuestro interés personal y del contexto actual de la enseñanza de la lengua española en el sistema educativo brasileño, salen a la luz los objetivos y preguntas de investigación que guiarán nuestro trabajo.

Debido al carácter de nuestro objeto de estudio y a la naturaleza de los campos involucrados, identificamos la metodológica cualitativa como la más adecuada para atender a los propósitos que perseguimos. Los objetivos y preguntas de investigación nos sirven como punto de partida para un recorrido que tiene un carácter abierto, flexible y podrá ser modificado en la medida que el proceso investigativo avance y se generen nuevos conocimientos. Resaltamos, que este tipo de procedimiento es una característica metodológica de las investigaciones etnográficas.

Con base en esa metodología pasamos a identificar en el próximo ítem los objetivos y preguntas de este estudio. En un primer momento identificamos los

objetivos y preguntas más amplios relativos a la investigación de una forma global y enseguida y de forma puntual a los objetivos y preguntas de cada uno de los dos estudios que componen este trabajo.

Con el primer estudio tenemos la intención de acercarnos a la realidad empírica por medio de un cuestionario y una entrevista, generar un corpus con datos cuantitativos. El segundo estudio con la participación de un número mayor de informantes tiene como objetivo complementar y profundizar cuestiones que afloraron del primer estudio y naturalmente profundizar en el objetivo general que nos proponemos en esta investigación.

Queremos destacar, que de los objetivos y propósitos de la investigación se desprenden dos tipos de fines que, de alguna forma, se relacionan y se complementan: uno, de carácter más amplio, y otro directamente implicado en la construcción de la investigación. En el primero, se aglutinan todas las acciones que generan nuevos conocimientos y saberes entorno a la investigación. En este fin no identificamos sólo nuestro perfeccionamiento docente, sino también, el de los informantes que debido al proceso reflexivo que les involucramos pueden tomar una mayor consciencia de su actuación docente. En la misma esfera, incluimos el interés que tenemos en el desarrollo de estrategias de reflexión acerca de la formación del profesorado de lenguas extranjeras en función de las bases teóricas del Currículo que deberían enmarcar su actuación. Así, de todo el proceso investigativo es imprescindible considerar que: *“Research is an educative process, not only for what one discovers about others, but from what one discovers about oneself”*. (WOODS, 1992, p. 380).

La reciente inserción de la asignatura de ELE en la EM de las escuelas brasileñas, la profusión de materiales didácticos, la creación de cursos de formación superior en lengua española, las recientes teorías de la lingüística aplicada y de la didáctica de la lengua y la literatura, los estudios curriculares, el enfoque comunicativo, el escenario escolar con foco en los exámenes de acceso a la universidad y los movimientos del aula como la motivación de los alumnos son algunos puntos que nos inquietan a los docentes de una asignatura reciente. Es en este escenario que nos hicimos docentes de esta asignatura y nos encontramos motivados a investigar en un campo que se dedica a la enseñanza de la lengua, no

esencialmente sobre ella, más sobre “el cómo” se enseña y los “porqués” de la enseñanza de un contenido u otro.

De todo lo expuesto, es importante subrayar que la intención base y el motor de esta investigación es el de poder contribuir de alguna forma al desarrollo de una enseñanza de calidad.

5.2 Objetivos y preguntas generales de la investigación

Hasta aquí hemos expuesto nuestro interés personal, justificamos el contexto educativo en el cual estamos inmersos y desarrollamos un pensamiento con base en un referencial teórico que nos lleva al diseño de este estudio que tiene como objetivo general **recoger, analizar e interpretar datos sobre el pensamiento de los profesores sobre el currículo de la asignatura de español como lengua extranjera en la enseñanza media de las escuelas públicas y privadas de la ciudad de Recife**. Más específicamente buscamos describir, las creencias de un grupo de profesores con relación a un tema en concreto: “el currículo de ELE en EM” de las escuelas de la referida localidad brasileña. Al mismo tiempo que identificamos las creencias buscamos “hallar, interpretar y relacionar” los procesos de modelado de la conciencia que intervienen en la formación del modelo de mundo de los profesores.

La concreción de este objetivo más amplio se desarrollará en dos etapas, en dos estudios cuyos respectivos objetivos son: **desarrollar criterios a partir del marco teórico que sirvan de principios para describir y caracterizar las creencias y modelos docentes con relación a temas curriculares**.

El punto de partida la realización del primer estudio es la caracterización de los informantes por medio de sus datos de identificación, también describimos sus percepciones sobre la práctica docente y el papel que ejercen en su contexto escolar. Para el entendimiento de pensamiento de los profesores del primer estudio **Identificamos** el grado de congruencia de los docentes sobre la programación de la asignatura ELE en la EM y lo prescrito por el documento “*Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Língua Espanhola*” del Ministerio de Educación del brasileño. En el segundo estudio el objetivo es **categorizar el pensamiento de los**

profesores en modelos docentes el según protocolo de análisis desarrollado con base en el APLD.

Una vez establecido el marco teórico y habernos acercado a los datos recogidos nos ha surgido la necesidad de responder a toda una serie de interrogantes que formulamos como preguntas de investigación directamente relacionadas con los objetivos específicos descriptos. Las preguntas que pasamos a describir se originaron a partir de la conjugación de varios factores:

- a) nuestra experiencia profesional como docente de ELE en la EM y las indagaciones que han surgido a lo largo de los años. Experiencia marcada por los más diversos contextos y necesidades de enseñanza,
- b) los aportes teóricos desencadenados en el proceso investigativo que han dado forma y estructurado las indagaciones intuitivas originadas durante los años de docencia,
- c) el panorama de la enseñanza brasileña, que según la ley federal¹ n° 11.161, todas las escuelas públicas y privadas estarán obligadas a ofertar la asignatura de ELE en EM a partir del año 2010.

Acorde a las indicaciones de la metodología etnográfica no partimos de ideas previamente concebidas para que sean respondidas por intermedio de la verificación de hipótesis. En la perspectiva investigativa etnográfica la información deberá ser generada a partir de los datos recogidos y analizados para solo posteriormente suscitar procesos de teorización. Esta característica es adoptada por autores como Colás Bravo y Buendía Eisman, (1994); Le Compte y Preissle (1993); Nunan (1992).

Las preguntas de investigación subsecuentes atienden a un interrogante más amplio que es **¿cómo se caracteriza el pensamiento de los profesores sobre temas curriculares de la asignatura de ELE de la EM en el contexto inmediato de sus actuaciones?**

Teniendo en cuenta la amplitud de este interrogante y el constante ejercicio reflexivo que conlleva este modelo de investigación, pasaremos a fragmentar esta pregunta general de acuerdo con el propósito específico de cada uno de los dos estudios que componen este trabajo.

De acuerdo con la flexibilidad y apertura de la metodológica investigativa que nos asignamos para este estudio, recompilamos las once primeras preguntas de investigación que motivaron la construcción del cuestionario y de la entrevista. Este

¹ Tiene vigencia para todos los estados de la "República Federativa do Brasil".

listado ha evolucionado para ocho preguntas a partir del ejercicio reflexivo realizado con los datos:

1. ¿Cómo se caracteriza y se estructura el pensamiento/creencias de los profesores sobre la programación de la asignatura ELE?
2. ¿Cuáles son las creencias y el pensamiento didáctico de estos profesionales sobre la programación de ELE en la EM?
3. ¿Cómo se caracteriza el modelo teórico sobre la naturaleza de la lengua de los profesores?
4. ¿Cómo se caracteriza el modelo teórico de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y los formatos de interacción en el aula?
5. ¿Cómo concibe el rol educativo de la asignatura ELE en la EM?
6. ¿Qué creencias tienen los profesores sobre sus decisiones a la hora de diseñar sus programas? y ¿cómo se reflejan estas creencias en los programas?
7. ¿Qué carencias y dificultades manifiestan sobre la elaboración de su programa de ELE para la EM?
8. ¿Cómo se manifiestan los profesores de ELE de la EM sobre disponer de un programa explícito o carecer del mismo?
9. ¿Cómo valoran el hecho de estructurar/crear la programación de la asignatura ELE en la EM?
10. ¿Manifiestan estos profesores adscripción con los principios de las “*Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Língua Espanhola*” del Ministerio de Educación brasileño?
11. ¿Qué manifestaciones sobre la evaluación de lengua española expresan los profesores con sus declaraciones sobre la programación?

5.3 Preguntas de investigación del primer estudio

Pasamos a desglosar la pregunta general de la investigación en otras ocho, “sub preguntas” que provocan el primer estudio de este trabajo. Son preguntas que fueron revisadas y modificadas a partir de las anteriores. Las reflexiones y proyecciones que hacemos en cada una de las preguntas sirven como una guía introspectiva de nuestras intenciones, pero somos conscientes que los recursos de respuestas de nuestros interlocutores son imprevisibles y en muchos casos pueden atender a lo que idealizamos.

1. **¿Cuáles son las creencias de estos profesionales sobre la programación de ELE en la EM?**
2. **¿Cómo se caracteriza y se estructuran el pensamiento y las creencias de los profesores sobre la programación de la asignatura ELE?**

Con estas dos preguntas identificamos las creencias de cada uno de los profesores sobre un referente determinado y también evidenciamos las relaciones de dependencia entre ellas y temas subyacentes. Al identificar las relaciones entre las estructuras del pensamiento es posible describir el papel de cada uno de los temas propuestos, identificar las ideas recurrentes y las posibles incongruencias entre ellas. La identificación de creencias sobre la programación es principalmente la concreción de cómo los informantes conciben este referente y qué formas tienen en sus abstracciones.

3. ¿Cómo se caracteriza el modelo teórico sobre la naturaleza de la lengua de los profesores?

El objeto curricular de nuestro estudio es la lengua española en una situación de lengua extranjera. Buscamos identificar los modelos teóricos que subyacen en el discurso de los profesores reflejados en los datos del cuestionario y de la entrevista.

4. ¿Cómo conciben el rol educativo de la asignatura ELE en la EM?

En esta pregunta partimos de la premisa de que toda actitud docente está impregnada de intenciones educativas conscientes e inconscientes. Sea por asignación consciente a una teoría, documento o directriz curricular, sea de forma intuitiva, en la cual se repiten saberes docentes a los cuales fue expuesto a lo largo de una trayectoria discente. En este vastísimo campo buscamos saber qué significación educativa o didáctica pedagógica, los profesores dejan entrever al hablar de sus acciones y concepciones de planificar la asignatura.

5. ¿Qué carencias y dificultades manifiestan sobre la elaboración de su programa de ELE para la EM?

Entendemos como carencias y dificultades la falta de conocimientos para realizar un trabajo. Indagamos si los docentes reflexionan sobre los elementos que les facilitan o les traban a la hora de planificar. Puede que estos sean de orden teórico, contextual, que estén relacionados al cumplimiento de un material, a un libro o al atendimento a una demanda de un grupo de alumnos. Puede que estos elementos afloren explícitamente o por otro lado estén subyacentes en el discurso. La premisa de la que partimos es la de que los profesores son conscientes que hay una etapa de planificación de contenidos inherentes a la acción de enseñanza y

aprendizaje. Delante de esa premisa lo que buscamos es saber cómo perciben el hecho de elaborar su programación, si expresan dificultades o se trata de un proceso sin “conflictos”.

6. ¿Cómo los profesores valoran el hecho de crear su planificación o disponer de una realizada por otros?

Tomando lo expuesto en la pregunta anterior es posible que (los docentes sean conscientes de que la programación es previa a la clase) muchos profesores no tengan un programa o no hagan una planificación, como también que no reflexionen sobre propuestas curriculares de su asignatura. La pregunta nos motiva a observar en el corpus de datos indicios de cómo valoran el hecho de disponer o no de un documento de estas características.

Valorar el hecho de planificar es tener como premisa que hay una programación y que fue creada por alguien con un propósito determinado. Identificamos que al “valorar” el docente se esfuerza en ordenar sus ideas sobre el referente, reflexiona y expone sus ideas. Es decir, al valorar exponemos nuestro modelo de mundo sobre algo. Y en este modelo observaremos las concepciones didácticas y pedagógicas relacionadas currículo.

7. ¿Manifiestan estos profesores adscripción con los principios de las “Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Língua Espanhola” del Ministerio de Educación brasileño?

La premisa de la que partimos es la de que los docentes que trabajan en este momento están actualizados con las recientes propuestas curriculares publicadas que dan el rumbo de la educación en nuestro país. Entendemos que el documento abarca temas, principios didácticos y reflexiones curriculares esenciales para una planificación de la asignatura de ELE. De la adscripción o no al documento afloran las creencias y también el modelo docente de cada uno de los profesores.

8. ¿Qué manifestaciones sobre la evaluación de lengua española expresan los profesores con sus declaraciones sobre la programación?

Evaluar es la última etapa del currículo en la cual vemos que se materializan las concepciones teóricas utilizadas en la acción de planificar contenidos. Es por lo

tanto una pregunta que contiene todo el proceso curricular y que puede repetir los elementos expuestos en las preguntas anteriores. Las creencias sobre evaluación, son por lo tanto creencias sobre la naturaleza de la lengua, de concepciones didácticas, del papel del profesor y que el alumno debe tener.

Estas preguntas son el “motor” del primer estudio y serán retomadas con sus respectivas respuestas en las conclusiones finales de este primer momento. Estas respuestas, y los hallazgos serán las bases y darán subsidios para el segundo estudio que compone la investigación.

5.4 Preguntas de investigación del segundo estudio

A partir del interrogante más amplio descrito anteriormente pasamos para las preguntas específicas del segundo estudio:

1. ¿A partir del protocolo desarrollado es posible identificar las creencias de los profesores sobre el currículo de ELE?

El protocolo tiene como propósito el tratamiento de datos del discurso escrito que afloraron de los cuestionarios. Se trata de criterios con base en una perspectiva crítica fundamentada en APLD que nos permite ir más allá de lo meramente “dicho”, de lo denotativo de los enunciados. Esta es, por lo tanto, una pregunta metodológica, ponemos a prueba el protocolo y su capacidad de identificar las creencias en muchos casos implícitas en el discurso de los profesores.

2. ¿Qué recursos didácticos son utilizados en el diseño de la planificación de las clases de ELE? ¿Y qué función tienen?

Es relevante identificar cuál o cuáles recursos didácticos son utilizados para la concreción de sus planificaciones, si se utiliza un libro, materiales producidos por los mismos docentes, recursos audiovisuales, etc. Tanto la identificación del recurso como la función que tienen para la creación y puesta en práctica de una propuesta curricular es significativo para describir cómo se estructura el pensamiento de los profesores sobre los elementos curriculares.

3. ¿Cómo los profesores planifican sus clases de ELE?

4. ¿Qué objetivos los profesores persiguen en las planificaciones que crean o ponen en marcha en sus clases?

5. ¿Se basan en algún campo teórico para la concreción de las planificaciones que ponen en práctica?

6. ¿Consideran los factores inherentes al aprendizaje del alumno para concreción de las planificaciones que ponen en práctica?

Las preguntas 3, 4, 5 y 6 indagan sobre elementos que estructuran en el plano teórico la concreción de propuestas curriculares. La pregunta 3 es una pregunta de carácter muy amplio, tiene como intención que el informante pueda dar evasión a ideas generales y pueden repetirse en las otras tres (4,5 y 6). Es decir, el orden de las preguntas y la posibilidad que los temas (objetivos, teorías y particularidades del aprendizaje de los alumnos) se repitan en las contestaciones es intencional.

7. ¿Cuáles son las necesidades formativas y dificultades que los profesores identifican sobre sus prácticas docentes?

En esta pregunta seguimos con el propósito reflexivo del cuestionario. Demandamos del profesor una descripción sobre cómo percibe sus saberes docentes y su actuación docente. La identificación de las dificultades en su práctica es un punto de suma relevancia, que ciertamente corroborará con otros datos que afloraron en otras preguntas. Es posible que además de una identificación conscientes de las necesidades y dificultades también afloren proyecciones de como deba ser la enseñanza de la asignatura y la formación ideal de un profesor de ELE. Es por lo tanto una pregunta que tiene un gran valor para la identificación de elementos que caractericen el MM de cada uno de los profesores.

8. ¿Tienen los profesores características docentes que puedan ser identificadas en categorías y modelos docentes?

Subyace a esta pregunta la necesidad de identificar si el protocolo de análisis desarrollado es capaz de identificar rasgos comunes entre los modelos de mundo de profesores, y que estos sean factibles de ser agrupados en categorías y modelos docentes. Con estas clasificaciones tenemos el objetivo de hacer una descripción

detallada de las concepciones de cada informante a partir, no solo, de lo que declaran sino también de los datos subyacentes al discurso de cada uno de ellos.

6 METODOLOGÍA

Los referenciales teóricos que exponemos en este capítulo, en conjunto con todo el Marco teórico previamente explanado, determinan los campos y límites de actuaciones de nuestra investigación. Con las siguientes referencias damos al estudio el carácter sistemático que requiere una investigación científica, que en nuestro caso, se fundamente en paradigma interpretativo.

6.1 El paradigma adoptado

De acuerdo con lo desarrollado hasta el momento, queda evidente que en nuestra investigación se hará necesario conjugar aportaciones de varias áreas del conocimiento como la lingüística, la pedagogía y la psicología que están en la base epistemológica de la DLL. A este panorama debemos añadir que el objeto de estudio en que nos centraremos detiene particularidades que lo hacen singularmente complejo. Por todo ello consideramos oportuno seguir los supuestos del paradigma interpretativo y del método de investigación cualitativa. Tanto para la generación de los datos como también para su respectivo análisis. Como describiremos más adelante utilizamos respectivamente, procedimientos etnográficos, el Análisis del Discurso (AD) y el Análisis Psicolingüístico del Discurso (APLD). Estas opciones metodológicas son las más apropiadas debido a la subjetividad cualitativa que contienen los estudios que se dedican a “unas redes complejas que forman el entramado intelectual del profesor y que según los distintos grupos de autores se denominan *teorías, concepciones, pensamientos, creencias, representaciones, conocimientos o saberes*”. (CAMBRA *et al.*, 2000).

6.1.1. El paradigma interpretativo

De acuerdo con Bisquerra (2000) los paradigmas son “realizaciones científicas universales reconocidas que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”. El mismo autor señala hacia la existencia de cuatro paradigmas en el campo de la investigación educativa: el positivista, el interpretativo, el crítico y el emergente, pero concluye que las cuatro corrientes pueden reducirse a dos paradigmas: el cuantitativo y cualitativo. “El paradigma cualitativo englobaría el interpretativo, el crítico y el emergente (BISQUERRA, 2000, p.45-53).

La opción por el paradigma interpretativo para esta investigación se debe a que este paradigma proporciona recursos específicos que nos llevarán a un acercamiento a la complejidad del objeto de estudio como también a los fines que perseguimos con la investigación. Buscamos “la comprensión de los significados de las acciones humanas” más precisamente de las ideas de los profesores de ELE sobre sus currículos en una realidad múltiple que solo puede ser estudiada de forma holística sin tener un compromiso con una única verdad (COLÁS Y BUENDÍA, 1994, p. 48-50). Según las autoras, los postulados siguientes resumen el paradigma en cuestión:

- a) La ciencia no es algo abstracto y aislado del mundo, sino que depende del contexto social, sin el cual es difícil comprender la conducta humana, ya que es dentro de él donde los sujetos interpretan sus pensamientos, sentimientos y acciones...
- b) La conducta humana es más compleja y diferenciada que en otros seres vivos, por tanto, es imposible explicarla de la misma forma a como se explican los fenómenos en las ciencias naturales...
- c) Las teorías son relativas, ya que cada sociedad actúa con valores propios y éstos cambian con el tiempo. Se deriva de este relativismo el cuestionamiento del criterio de validez universal, el de objetividad y el de cientificidad. (COLÁS Y BUENDÍA, 1994, p.49).

6.1.2 Metodología cualitativa

La intención descriptiva e interpretativa como también el carácter del objeto de estudio nos conduce a una metodología cualitativa. Esta, como se ha dicho, puede dar a la investigación un diseño flexible, permitiendo su modificación de acuerdo con el contexto y los hallazgos, además se molda a las necesidades que surgen. Es decir, analizar el pensamiento (ideaciones, creencias, representaciones, saberes...) de los profesores en el marco epistemológico de la DLL nos aleja de

algunos procedimientos de investigaciones experimentales o casi experimentales y de técnicas de mediciones de procesos cognitivos de base cuantitativa. (COLÁS Y BUENDÍA, 1994)

Según Taylor y Bogdan (1986) en Ballesteros (2000, p. 73) la metodología cuantitativa se define como aquella “que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, hablas o escritos y la conducta observable”. Sobre la metodología cualitativa, los mismos autores señalan diez puntos que la identifican:

- 1) La investigación cualitativa inductiva.
- 2) En la metodología cualitativa el investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva holística, las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables sino considerados como un todo.
- 3) Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.
- 4) Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
- 5) El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
- 6) Para el investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas.
- 7) Los métodos cualitativos se basan en las acciones humanas.
- 8) Los investigadores dan énfasis a la validez en su investigación.
- 9) Para el investigador cualitativo todos los escenarios y personas son dignos de estudio.
- 10) La investigación cualitativa es un arte. (BALLESTEROS, 2000, p. 73)

Bisquerra (2000, p.64) apunta que esta metodología basa “su concepción de la realidad social en la perspectiva humanística” y destaca diez puntos que la caracterizan; de éstos, seleccionamos a continuación algunos de los cuales, a nuestro entender, guardan una estrecha relación con el diseño de esta investigación:

- a) Teorías e hipótesis. – No suele probar teorías o hipótesis. Es, más bien, un método que genera teorías e hipótesis.
- b) Recursiva. – El diseño de investigación es emergente: se va elaborando a medida que avanza la investigación. El problema inicial se va reformulando constantemente para confirmar que los datos recogidos contribuyen a la interpretación del fenómeno. Cuando se encuentran desajustes importantes, se puede replantear el problema adoptando las modificaciones que se consideren oportunas.
- c) Serendipity. – Se puede incorporar hallazgos que no se habían previstos. Se justifica el uso del término **serendipity** para referirse al descubrimiento de algo que no entraba en los objetivos de la investigación. (BISQUERRA, 2000, p.258).

Acorde con esta perspectiva, la investigación cualitativa ofrece varios recursos para recoger datos como como la entrevista, la observación participante o no participante, los documentos personales y cuestionarios. Para los estudios de esta investigación analizaremos los datos generados por veintiséis cuestionarios y una entrevista. Trataremos de describir e interpretar las informaciones obtenidas a partir de lo que dicen los profesores sobre su práctica diaria y cómo conceptúan el currículo de ELE en la EM, más precisamente la programación de la asignatura.

6.1.3 La etnografía y la investigación educativa

La etnografía es una rama de la antropología descriptiva que se ocupa de la descripción de una comunidad de gente, una raza o grupo social. La investigación etnográfica se enmarca en la perspectiva cualitativa expuesta anteriormente, sus bases y orígenes se remontan a los finales del siglo XIX cuando ocurre la expansión del pensamiento neokantiano en el Reino Unido y Estados Unidos. Esta disciplina se destaca una vez que las observaciones del investigador son guiadas por la imagen de mundo que éstos detienen (BALLESTEROS, 2000, p.74-79).

Para Bisquerra (2000, p. 266-277) la investigación etnográfica es un tipo de investigación descriptiva que mantiene un proceso interactivo entre recogida de datos, sus análisis y la gestión de nuevos datos. Según el autor este tipo de investigación puede ser clasificada en cuatro categorías: Inductiva, subjetiva, generativa y constructivista¹.

Además de estas categorías, otro punto que caracteriza la investigación etnográfica es su perspectiva *émica*, que se refiere a la dimensión que el investigador tiene para ver los hechos desde la óptica de los miembros del grupo, desde los que participan en la investigación. La investigación etnográfica se fundamenta en el enfoque del mismo nombre que segundo Cambra (2003) puede tener diferentes entendimientos:

¹En la inductiva: se analizan casos particulares de los cuales se extraen conclusiones de carácter general y se parte de la observación de un fenómeno, mediante la recogida de datos. Son consideradas subjetivas en la medida en que explicita y analiza datos también subjetivos. Su meta es reconstruir las categorías específicas que los participantes usan para conceptualizar sus propias experiencias y su visión del mundo. Es generativa una vez que intenta generar y refinar categorías conceptuales (constructor y proposiciones) a partir de la descripción sistemática de fenómenos y variables, usando una o más bases de datos como fuente de evidencia. Y constructivista: porque las unidades de análisis se extraen de lo que va sucediendo. (BISQUERRA, 2000, p. 266-277).

El enfoque etnográfico, para algunos, no sería más que un conjunto de métodos de investigación, incluso de simples técnicas. Para otros, y me incluyo en esta segunda concepción, es más bien una manera de situarse ante la realidad social y educativa, ante el conocimiento de esta realidad, que además es múltiple. Es un compromiso con un paradigma de investigación que implica unas opciones, unos valores y unas preferencias, y un modo entre otros de erigirse como investigador (CAMBRA, 2003, p.3).

Así, la aplicación de esta rama de la investigación educativa se deberá entender a partir de la descripción del contexto escolar. En este ámbito recurrimos a las aportaciones de algunos estudios de Woods (1987) y Cambra (2003). El primero no solo define lo que viene a ser la etnografía como también orienta, en su obra, ("La escuela por dentro. La etnografía de la investigación educativa", 1987) los pasos para la investigación etnográfica en la escuela. Ya la segunda autora, en la misma línea define que en el método etnográfico se estudian las situaciones educativas como hecho cotidiano, centrado en el grupo social y cultural y destacando sus percepciones, representaciones y sus comportamientos. No se estudian los métodos de enseñanza ni su eficacia, tampoco los materiales didácticos; sino que describe e interpreta el desarrollo de la comunicación entre profesor y alumnos y su construcción interactiva del conocimiento. Para ello se registran los sistemas de representación entre profesor y alumnos y su construcción, que utilizan, los hábitos, las rutinas, las costumbres, los usos y las expectativas de los participantes que son parte de su propia cultura y de su pensamiento individual. Es decir, que se estudia la clase como un contexto antropológico, social y cultural (CAMBRA, 2003, p.18).

En este estudio optamos por investigar el pensamiento del profesor sobre la programación y las relaciones con el contexto educativo en que están inmersos. Evidenciamos y también relacionamos otros niveles de concreción, curriculares que se relacionan y entre sí. (COLL, 2002). Llevamos en cuenta cómo se dan las relaciones entre los niveles de concreción y que caracterizan tiene en el discurso de sus autores (profesores). Más puntualmente en un plan abstracto que son las ideas. Teniendo en cuenta que cada clase puede tener una doble vía, dónde podríamos preguntar sin cerrar respuestas, ¿en qué dirección estas vías son concebidas por los profesores? ¿quién influye en quién? ¿el programa/planificación en la clase o la clase en el programa? No buscamos respuestas exactas al analizar un colectivo determinado de docentes ni valorar entre lo que es cierto o errado. Nos valdremos de la dimensión etnográfica para reconocer que hay mucho más por saber y

descubrir a lo largo del proceso investigativo que el simple hecho de perseguir una sola respuesta.

Por fin, esta investigación se caracteriza por ser un estudio sobre un grupo de profesores, que se realiza dentro de un enfoque interpretativo, cualitativo, etnográfico. El objetivo es describir a partir del discurso generado una vez que buscamos entender lo que creen o piensan respecto a la programación de ELE en la EM. Y la intención que nos impulsa se refleja en el fragmento siguiente:

No se trata de "pillar" al profesor, sino justamente todo lo contrario: situarse en la perspectiva que éste tiene de los procesos de enseñanza-aprendizaje, partir de la percepción que tiene de las cosas, interpretar sus comportamientos en función del modo en que el docente se representa y construye el contexto con los alumnos (CAMBRA, 2003, p.2).

6.2 El análisis del discurso

En el capítulo III hemos mencionado el Análisis del Discurso (AD) desde una óptica que ha contribuido para la actual concepción sobre la naturaleza de la lengua. En este apartado, volvemos a mencionarlo como referencia para el análisis de los datos producidos por los informantes de la investigación. Así, debemos considerar el doble carácter que en este trabajo el Análisis del Discurso aporta; una perspectiva teórica y otra metodológica.

También llamado de *Lingüística textual y Gramática del texto*, el AD no es una asignatura homogénea tratada por una sola escuela, sino una corriente científica formada por diferentes enfoques y teorías que considera que los enunciados no se presentan como frases o secuencias de frases, sino como textos. Estos poseen un modo de organización que requieren ser estudiados según el contexto en que se produce. (CALSAMIGLIA Y TUSÓN, 2004).

El contexto determina el significado de una intervención lingüística. El lenguaje humano se materializa en principio en dos modalidades que originan discurso oral y escrito. Respectivamente pueden ser analizados de varias formas y enfoques, sin embargo, tienen características distintas y requieren criterios de análisis específicos. A la hora de analizar el discurso oral, se puede tener en cuenta

los distintos elementos que lo caracterizan en los siguientes niveles fónico, morfosintáctico, léxico y de organización textual².

Calsamiglia y Tusón (2004) señalan que el discurso escrito presenta un carácter gráfico, planificable, revisable y publicable que se puede analizar en sus distintos niveles:

- a) gráfico: para ser dominado el código escrito de una lengua se necesita un aprendizaje específico, por tener una gran dosis de arbitrariedad y de convención. Una vez establecido un sistema ortográfico es muy difícil cambiarlo. La norma tiene una función de mantenimiento de la homogeneidad y se asocia a la escritura.
- b) morfosintáctico: los ámbitos de la escritura adquieren un lugar de especialización: por un lado la representación del saber, y, por el otro, el de la creación literaria. El escrito académico está marcado por una exigencia de claridad, orden y precisión que afecta a las construcciones gramaticales empleadas. En general no es propio de los textos escritos la redundancia ni la repetición, sino la consecución de un desarrollo informativo ordenado, que vaya conectando de forma inequívoca las oraciones a nivel local y las unidades superiores como períodos, párrafos o capítulos a nivel global.
- c) léxico: la escritura tiene su base en el nivel léxico estándar normativo. Los textos científicos y técnico se caracterizan por la densidad léxica y por la abundancia de términos especializados. El texto literario, en cambio, es la muestra más significativa del uso creativo de la lengua. Los ámbitos del saber y de la experiencia están pasados por un filtro de economía, precisión y rigor en el caso de los escritos científicos, y de creatividad en la expresión, en el caso de los literarios. Un rasgo específico del léxico es su continua ampliación, debido a usos nuevos – préstamos de otras lenguas o creación a través de recursos propios de la lengua. Es el más sensible al entorno cultural.
- d) la organización textual y discursiva: el texto escrito tiene como peculiaridad que se despliega de forma lineal. Eso hace con que sea necesaria una configuración externa que arme los contenidos, su ordenación y su configuración. La distribución de los enunciados que forman el texto está con relación a la distribución de los temas, los subtemas y los cambios de tema. La separación entre párrafo y párrafo en la página dosifica la información. A su vez, el conjunto de

² a) fónico: uno de los primeros aspectos del discurso oral es la pronunciación, que presenta variedades: diatópicas, diastráticas, diafásicas y de idiolecto. La prosodia (entonación, intensidad y ritmo) constituye otro de los aspectos específicos de la oralidad y de gran interés por su productividad comunicativa; b) morfosintáctico: dependiendo de la improvisación mayor o menor del discurso oral, encontramos repeticiones, titubeos, discordancias, muletillas, completadores, etc. También es característico del discurso oral directo el uso de los deícticos y de los marcadores del discurso, modalizadores, etc; c) léxico: hay que tener en cuenta que según el evento comunicativo, la variación léxica marca el cambio de registro y las características socioculturales de los interlocutores (registro formal, coloquial, familiar, jergal, habla de hombre y mujeres, medio rural o urbano, profesiones diferentes, etc.); d) de organización textual: discursos dialogales (turnos de palabras) o monologales (presentación-progresión-finalización). (CALSAMIGLIA Y TUSÓN, 2004, p.56-64).

párrafos se organiza en apartados, capítulos y partes. La fragmentación depende de la extensión del texto, del tipo de texto y de la voluntad estilística del autor. Los signos de puntuación se usan en el texto escrito en función de la organización gramatical y de la lógica del sentido. Signos como los de exclamación o interrogación están relacionados a la entonación. Ya las comillas, los paréntesis, los guiones o las rayas cumplen funciones polifónicas, porque imprimen una distancia entre el texto marcado y el no marcado, de tal modo que señalan citas de otras voces o desdoblamiento del locutor. (CALSAMIGLIA Y TUSÓN, 2004, p. 91-99).

Pese a las distintas características presentadas en el discurso oral y en la escritura, Cassany (2005, p. 20) subraya que: “ni el habla ni la escritura constituyen modos homogéneos y que no existe rasgo lingüístico o contextual que pueda abarcar todas las formas de habla, por un lado, o de la escritura, por otro.”

Otra perspectiva en el campo del análisis de la lengua oral es el análisis de la conversación (AC). A través del estudio de los enunciados generados por los interlocutores se identifican sus pensamientos y toda una visión de mundo subyacente, en nuestro caso, sobre cómo conciben su programación de la asignatura ELE en la EM. El análisis de la conversación es un enfoque de carácter sociológico que busca descubrir propiedades sistemáticas de la organización del habla y las prácticas sociales. (MARCUSCHI, 1986).

Desde una vertiente antropológica, se logra describir un contexto determinado a través de la metodología etnográfica que proporcionará extraer desde un punto de vista holístico, las declaraciones orales o escritas de elementos que reflejan una situación social y cultura determinada. Como se ha dicho en los objetivos, esta dimensión de generación y análisis de datos no parte de hipótesis previas que se intentarán comprobar, sino generarlas como fase final de un proceso investigativo desencadenado por objetivos y preguntas de investigación.

6.3 El análisis psicolingüístico del discurso (APLD)

Tratamos el Análisis del Discurso y el análisis psicolingüístico con un doble aspecto en esta investigación: como aporte teórico, como marco de referencia conceptual para el entendimiento de los fenómenos que nos proponemos a investigar y al mismo tiempo como “herramienta” metodológica para el tratamiento del corpus de datos generados.

La psicolingüística es una rama de la lingüística que estudia la correlación entre la conducta lingüística y los procesos psicológicos que se cree que subyacen a esa conducta. Sus estudios se centran básicamente en dos líneas, una que conciba el lenguaje como medio para comprobar teorías y procesos psicológicos, en este caso se investiga como el papel del lenguaje afecta la memoria, la percepción y el aprendizaje. En la otra línea, las investigaciones explotan los efectos de las restricciones psicológicas sobre el uso de la lengua, cómo las limitaciones de memoria afectan a la producción y comprensión del habla. El principal interés de la psicolingüística está en el estudio de los procesos mentales que subyacen a la planificación, la producción, la percepción y la comprensión del lenguaje. (CRYSTAL, 2000, p. 463).

Calsamiglia y Tuson, (2004, p. 22) señalan que la psicolingüística además de otras asignaturas como la sociología, la filosofía, antropología... compone el rol de disciplinas implicadas en el AD. Según las autoras, a partir de los estudios de Luria y Vigotsky en los años ochenta se centra la atención en la interacción y las relaciones comunicativas (relaciones interpersonales) entre los individuos como elemento determinante para el desarrollo del lenguaje y de la competencia comunicativa: “la ciencia cognitiva ha aportado conceptos muy productivos para analizar cómo articula la mente el conocimiento y lo que pone en funcionamiento para la actuación y la comprensión de los eventos en que las personas se desenvuelvan”. (*Ibidem*).

Cantero y De Arriba (1997, p.10) en su estudio conjugan el análisis del discurso y la psicolingüística en una sola disciplina: *La Psicolingüística del Discurso* (PLD), la definen como una rama de la psicolingüística que estrecha la relación entre la conducta lingüística del emisor que se percibe en las formas de discurso con los procesos psicolingüísticos que originan tal conducta. El objetivo de esta asignatura está en centrarse en los procesos que guían la actividad “normal” del hablante adulto de una lengua para caracterizar el modelo de mundo que generó un discurso concreto. Subrayan los autores que la conjugación del AD y la psicolingüística atiende a una demanda eficaz para estudiar la forma cómo los hablantes de una lengua hablan, comunican, construyen sus discursos, expresan sus creencias y cómo representan su propia visión del mundo.

6.3.1 Fundamentos de la Psicolingüística del discurso.

Las bases y la PLD en términos de Cantero y De Arriba (1997) se fundamentan y sintetizan los estudios de Bandler y Grinder (1980) de la Escuela de Palo Alto³ en el campo de la Programación Neurolingüística (PNL), que tiene como base la psicología cognitiva de Vygotsky, la idea de la formación de la conciencia de Luria, además de la teoría gramatical, la pragmática lingüística y de la lingüística del texto. La PNL surge en los años setenta en la Universidad de California en Santa Cruz (EEUU) con Richard Bandler (matemático, psicólogo gestáltico y experto en informática) y John Grinder (lingüista). Estos autores estudiaron los patrones de conducta de los seres humanos para desarrollar modelos y técnicas que posibilitasen explicar la magia y la ilusión del comportamiento y la comunicación humana. (CANTERO Y DE ARRIBA, 1997).

Estos autores (*op. cit*) diferencian dos líneas de la PNL, una que han etiquetado como “de moda”, orientada a prácticas terapéuticas aplicadas para “ser feliz, tener éxito, hacer amigos y desarmar al oponente...” más de uso en el medio empresarial que en la educación y en terapias. La otra línea se refiere a los trabajos de Bandler y Grinder (1980) sobre técnicas y habilidades eficaces para conducir la interacción comunicativa así como la explicación intuitiva y heterodoxa de los procesos psicológicos que intervienen en ella, procesos ampliamente explicados en

³ La “Escuela de Palo Alto” o “Colegio Invisible” (*Invisible College*) surgió en los años 50 y finaliza en los años 80 en la ciudad con el mismo nombre al sur de San Francisco en California. Se originó a partir del *Mental Reserach Institute* creado por el psiquiatra Don D. Jackson, enseguida se incorporó Paul Watzlawick, tuvo la participación de sociólogos, antropólogos y psicólogos. Los principales representantes de esta escuela, además, de los dos anteriormente citados son Erving Goffman, Gregory Bateson, Edward T. Hall y Jurgen Ruesch. Tenían como objetivo investigar sobre el comportamiento humano, más puntualmente la comunicación como interacción social de acuerdo con el *interaccionismo simbólico* que interpreta la sociedad por medio de la comunicación humana y no por el intercambio de contenidos. Son relevantes, para esta corriente, la relación interpersonal de los individuos en contextos sociales como familiares, la escuela... Es relevante señalar que Paul Watzlawick considera que no hay “una sola realidad”, sino varias representaciones de la realidad y como una de las principales aportaciones de Palo Alto, este autor identifica cinco axiomas sobre la teoría de la comunicación humana: 1. Es imposible no comunicarse. 2. En una relación cada uno cree que su conducta es la causa de la conducta del otro, algo que no es así, el proceso es más bien cíclico y no solo causa-efecto. 3. La comunicación humana implica un modo digital y lo analógico: el primero es abstracto, está relacionado al lenguaje, a lo que dicen las palabras habladas. El segundo modo es la comunicación no verbal, lo que se quiere decir y se construye en la interacción a partir del contenido y el contexto. 4. Los intercambios comunicacionales pueden ser tanto simétricos como complementarios. El primero es la interacción entre iguales como los amigos, hermanos, etc. y la complementaria prevalece una relación de poder, de autoridad como la de un jefe, el padre sobre el hijo. (WITTEZAELE, Y GARCÍA, 1994; COSTA Y MATOS, 2007).

su *metamodelo* presentado en *The Structure of Magic I* (1975), perspectiva en la cual se basaron los estudios de Cantero y De Arriba (1997). Al mismo tiempo que se basan en Bandler y Girnder señalan (ibídem) algunas críticas: *a las concepciones lingüísticas*: por seguir el modelo obsoleto de la gramática generativa; *a la estructura teórica en el campo de los procesos psicológicos*: por la falta de una estructura teórica que ampare los conceptos utilizados y prevalecer una fundamentación de cuño conductista; *a los procesos psicológicos (metamodelos) generalización, eliminación y distorsión*: son contradictorios y no tienen coherencia interna⁴.

Otro punto fundamental en la construcción crítica elaborada por Cantero y De Arriba (1997) es el apoyo en el cognitivismo vygotskiano que subraya la idea de que la conciencia es un producto social surgido de la interacción comunicativa, en cuyo proceso igualmente se refleja. De esta forma la psicología cognitiva de Vygotsky (1978), y posteriormente la de Luria (1984) brindan de acuerdo con los fundamentos de estos autores, un modelo explicativo de la mente dentro del cual los conceptos de la PNL recaudan una importante entidad teórica, en la cual se basan para explicar la formación de la conciencia. Consideran que la conducta lingüística es observable en las expresiones discursivas, se amparan en los fundamentos de la lingüística y una perspectiva gramatical de base cognitiva y de la pragmática. Se trata de un modelo analítico que va más allá de la unidad oracional, partiendo de la *palabra* como las palabras simples, las oraciones, las frases hechas[...] estas a su vez son las unidades mínimas, conceptos independientes en los cuales el significante (forma material) y significado (concepto) constituyen una unidad inseparable. (CANTERO Y DE ARRIBA 1997, p.12). Para estos autores el hecho de concebir los conceptos:

[...] no es inventar sino reflejar: los conceptos han sido concebidos a partir de nuestras percepciones y como resultado de un laborioso proceso de formación, y no tienen existencia propia sino asociados a una forma material, tangible que puede medirse y estudiarse con todo detalle: la forma sonora de la palabra. (CANTERO Y DE ARRIBA, 1997, p.22).

De esa forma, según los autores (*op. cit*), se debe entender la capacidad del hombre de concebir la realidad y de pensar sobre ella (la realidad) no es innata, sino adquirida a lo largo de la vida, aprendida. El medio de aprendizaje es el medio de

⁴ Sobre este punto, Cantero y De Arriba (1997, p. 12) señalan que intentaron “suplir tales deficiencias reorganizando los datos disponibles - nosotros hablamos, además de, “cosificación” y ceñirnos al sentido lingüístico del castellano - hablante- la traducción del libro al español sigue demasiado fielmente al inglés, y no resulta particularmente acertada”.

comunicación: el lenguaje. Y es de ahí que se desprende el concepto de *cultura* supeditado a la capacidad humana de concebir el mundo meticulosamente reconstruido, que se concreta en la adquisición de una lengua, en el desarrollo de los conceptos y en toda una serie de convenciones culturales. De esta forma el hombre adquiere la capacidad que lo diferencia de los demás animales, que se ha llamado conciencia – o también mente o alma, aunque con distintas connotaciones. (CANTERO Y DE ARRIBA, 1997).

Por lo tanto, la conciencia, como el pensamiento y el lenguaje, son especificidades humanas, un producto cultural y social. Las ideas no son algo inmaterial e intangible, sino el producto material de determinadas conexiones cerebrales. De esta forma el lenguaje es el medio de concebir el mundo, de aprehender la realidad y posibilita el pensamiento, además de ser instrumento de comunicación y de “humanización”. Este es uno de los temas principales de la teoría del conocimiento, de la epistemología: la relación entre pensamiento y lenguaje, entre concepción y comunicación. Tener una conciencia posibilita al ser humano forjar el mundo, operar con conceptos, comunicarse con sus semejantes, referirse a hechos y cosas que no están presentes, planificar sus acciones, elegir, suponer, deducir, etc. A medida que se adquiere el lenguaje, se adquiere también la capacidad de regular nuestra conducta, de trascender la conducta meramente instintiva –función reguladora del lenguaje-. De acuerdo con Cantero y De Arriba (1997), el proceso de *humanización* del sujeto se inicia con el origen paulatino de la conciencia, que atañe al proceso de adquisición del lenguaje, proceso esté relacionado a su *socialización*. Sin embargo, el desarrollo psicológico del individuo no puede entenderse de un modo lineal y mecánico, sino como un proceso complejo formado por varias líneas de desarrollo interdependientes.

Wertsch (1985 en CANTERO Y DE ARRIBA, 1997, p.26), considera la diferencia que hace Vygotski, el cual distingue entre la línea de desarrollo *natural* y *cultural*. La primera “obedece al desarrollo biológico y que produce funciones psicológicas básicas, y [...] y la línea segunda (*cultural*) que convierte las funciones fundamentales en funciones psicológicas superiores”⁵.

⁵ “Las funciones elementales son propias del animal, y del hombre, se caracterizan por estar totalmente determinadas por el ambiente, por no ser controladas por el individuo. El paso de las funciones elementales a las superiores se debe a la interacción social, o sea, cultural y al uso de los signos mediadores, es decir, el lenguaje”. (CANTERO Y DE ARRIBA, 1997, p.22).

Valiéndose de recursos del lenguaje el individuo maneja la realidad de forma simbólica utilizando recursos como la función deíctica. Esta función permite señalar elementos presentes, internamente en el discurso o en la memoria (que no se ve) por medio de recursos lingüísticos como los demostrativos (este, estos, estas...), los pronombres que indica una persona (yo, nosotros...), o adverbios que determinan un lugar o tiempo (allí, ayer...) y los pronombres. Otra función es la "simbólica". La función simbólica del lenguaje es un recurso para referirse a lo que no se ve y se recuerda mediada por los signos que median la realidad como un reflejo en la mente. Los signos son verdaderas herramientas, instrumentos psicológicos con las que construimos nuestra concepción de mundo: los instrumentos de medición. (CANTERO Y DE ARRIBA, 1997)

Estos mismos autores señalan que las funciones psicológicas superiores se caracterizan por estar en el plano consciente, están autorreguladas y descontextualizadas: el adulto sí que puede fijarse en lo que él quiera y abstraerse del entorno. Las funciones superiores se subdividen en funciones rudimentarias y las funciones avanzadas, la primera es el pensamiento práctico, sujeto al contexto, determinado por el ambiente, pero que no hemos de confundir con las funciones elementales, entre las que no se encuentra aún el pensamiento. Y para que ocurra un cambio, el lenguaje, una vez más, tiene la función de transformar la función psicológica rudimentaria en avanzada. Es en ella dónde está el pensamiento abstracto, separado de la situación inmediata. (CANTERO Y DE ARRIBA, 1997, p. 27). Asimismo, la transformación de los *conceptos cotidianos* en funciones avanzadas, esas solo puede ocurrir por medio de la escolarización sistemática del sujeto, es decir, con su plena integración social y cultural (*conceptos científicos*: mapas, representaciones, lenguajes artificiales de conocimiento como la lógica y las matemáticas...). De esta forma, el ser humano posee un desarrollo psicológico cultural que lo distingue entre los de su especie.

En esta misma línea, los autores puntualizan la idea de conciencia como "el conjunto de funciones psicológicas superiores propias del hombre, posibilitadas pero no determinadas genéticamente sino elaboradas a través del contacto con otros hombres, a través de la participación y el intercambio sociocultural". Se trata de un conjunto de funciones en proceso continuo: la organización dinámica de la conducta humana. (CANTERO Y DE ARRIBA, 1997)

En el desarrollo de estas reflexiones los autores (*op.cit.*) llaman la atención para el uso impreciso de los términos “conciencia”, “pensamiento”, “intelecto”, “lógica”, “mente”, “cerebro”, etc. El “cerebro” es el órgano físico que produce fenómenos bioquímicos, conexiones neuronales y que posibilita las funciones psicológicas. La “conciencia” se compone básicamente de “intelecto” y “afectividad”, es el conjunto de funciones psicológicas superiores, propias del hombre, posibilitadas genéticamente (no determinadas) y elaboradas a través del contacto con otros hombres, a través de la partición sociocultural. Por “intelecto” se entienden las funciones psicológicas superiores, como la atención, la percepción, la memoria y el pensamiento; por “afectividad”, las emociones y los sentimientos, funciones psicológicas superiores también que primero serán primarias y, después de su completa integración social y cultural, pasan a avanzadas. Todas –atención, percepción, memoria, pensamiento, emociones y sentimientos- integran, de acuerdo con estos autores, la unidad múltiple y compleja que llamamos “conciencia”. (CANTERO Y DE ARRIBA, 1997, p. 22-29). Estos autores resaltan también que el nacimiento de la conciencia –ese desarrollo de las funciones psicológicas superiores- se sintetiza en la adquisición del lenguaje; es decir, la comunicación social y la concepción de la realidad son fenómenos paralelos. La “conciencia-lenguaje” puede considerarse un reflejo de la realidad permanentemente activo, una representación subjetiva y dinámica del mundo, producto continuo de la sistemática interacción social.

Como se ha visto, nuestra conciencia está mediada por signos (todo que representa a otra cosa en algún aspecto) y se encuentra entre la realidad y nuestro conocimiento de ella. El signo está entre el mundo y el modelo que tenemos del mundo. Según la función que tienen, los signos pueden ser clasificados de *indicios* cuando guardan estrecha relación de continuidad con lo que representan (humo como indicio de fuego); *iconos*, subdivididos en “intencionados” como en caso del dibujo, la fotografía o un esquema, que representan una cosa a la que se parecen. Además de “intencionados”, los iconos pueden ser considerados “fortuitos” como en el caso de una “nube, de una mancha de tinta”, que son indicios de algo. Los *símbolos* son signos arbitrarios con relación a la realidad que representan como el caso de la paloma blanca que no tiene relación con la paz. En el caso de la paloma se trata de relaciones establecidas socialmente como el caso de todos los signos del

lenguaje verbal. Por su carácter simbólico, el signo lingüístico tiene dos partes indisociables, una material, “el significante” y “el significado” que es la parte ideal que se refiere a lo que es representado por el símbolo. En el lenguaje verbal la palabra está compuesta por una parte material que es el sonido y el significado, la parte ideal por el concepto que designa: no hay ni puede haber significado sin significante. En el lenguaje escrito a su vez o en el acto de escritura el hablante (escritor) y el receptor (lector) comparten un canal visual en el cual no hay, necesariamente, una situación inmediata compartida. Entre el acto de la escritura y la lectura puede ocurrir algunos minutos o siglos. El espacio puede ser compartido por el escritor y el lector como también puede que ambos estén alejados físicamente por muchos kilómetros. Hay por lo tanto, en el lenguaje escrito la posibilidad que el escritor y el lector no compartan una misma situación. Esta peculiaridad hace con que el “mensaje” de lo escrito sea distinto a la comunicación oral: el nivel gráfico debe ser explícito para evitar ambigüedades una vez que al no compartir el contexto (es un lenguaje descontextualizado) y no haber *feedback* entre los interlocutores el texto tiene que ser “completo”. También se caracteriza por no ser redundante ya que hay siempre la posibilidad de releerlo. Pero, lo que más diferencia la escritura es que, por no haber diálogo, debe predominar un lenguaje completo, gramaticalmente preciso siempre ya que las ambigüedades no se pueden deshacer durante la comunicación. Diferente de la lengua hablada: incompleta gramaticalmente, fónicamente y dependiente de elementos contextuales de la situación comunicativa. (CANTERO Y DE ARRIBA, 1997, p.36-43).

6.3.2 La realidad y los mapas del mundo.

Siguiendo a Bandler y Grinder (1980), Cantero y De Arriba (1997) subrayan que, como un mapa que representa esquemáticamente a un territorio, los seres humanos se mueven en la realidad. Cada individuo representa la realidad en un mapa distinto sobre un mismo referente. Esta comparación de la percepción humana con el mapa de un territorio la entendemos como siendo la conciencia, como una representación individual, única y parcial, un mapa de la realidad, al que los autores denominan *modelo del mundo* (MM). Así los seres humanos no intervienen directamente sobre el mundo sino a través de la representación que tenemos de él,

de ese mapa que nos permite comprimir la realidad, a proporciones manejables, ya que ésta no podría ser representada en su totalidad, visto que nuestra capacidad humana es limitada, de ahí que sea una parte de la realidad, o una óptica particular. El MM, por lo tanto, no es el mundo real, y hay tantos modelos de mundo como individuos. Estos son formados en la historia personal de cada uno con sus experiencias. Estos modelos individuales y puede ser desafiado, cuestionado y modificado, pero no sustituido por otro MM. De forma colectiva el MM corresponde al concepto de cultura o culturas que catalizan un grupo de individuos con la misma historia que tienen en común la lengua, que comparten hábitos, intereses, un mismo entorno, valores, etc.

Según Harris (1999), las percepciones humanas son subjetivas, lo que se percibe es selectivo de esta forma para la PNL “el mapa no es el territorio”, es decir, las personas ven y reaccionan de acuerdo con su propios “mapas del mundo” filtrados de forma selectiva. Si los mapas de una región no son el relieve, la vegetación, etc. el MM no es el mundo, estas representaciones son formadas por medio de un proceso que Cantero y De Arriba (1997) denomina de “filtros”. Estos actúan en la visión selectiva que conforman la representación de los modelos de mundo de cada individuo y son los siguientes: el filtro biológico, el filtro cultural y el filtro de la experiencia individual.

El filtro biológico. El modelo que podemos construir del mundo será siempre limitado, puesto que la información que tenemos de él es, necesariamente parcial y fragmentaria, son determinadas por las limitaciones sensoriales inherentes a nuestra especie humana. A nuestros sentidos se les escapa una parte muy grande de la realidad circundante que no podemos percibir, a la que no son sensibles. Por ejemplo, en el caso de la visión o de la audición, solo percibimos un espectro de energía electromagnética y una frecuencia determinada de vibraciones que están entre 16 a 20 000 ciclos por segundo, la parte que no captamos por los ojos y oídos son reales, existen, pero no la podemos percibir sin una mediación técnica.

El filtro cultural. Las personas se desenvuelven en un determinado contexto sociocultural fundamental para que sean forjadas sus funciones psicológicas superiores, viabilizadas por la estructura biológica y la plantilla genética de cada una. Cualquier grupo humano, con una cultura específica y una manera concreta de comunicarse, posee un modelo del mundo común diferente de los demás grupos

humanos. La historia compartida de un pueblo configura su modelo compartido del mundo. Este modelo se impone a sus miembros de forma inconsciente a través del proceso de socialización y condiciona sus conductas. El modelo transmitido por el grupo cultural soporta limitaciones, ya que los individuos acostumbran a equipararlo a la realidad y a construir prejuicios sobre otros grupos culturales que no participan de su mismo modelo del mundo. De ahí se originan incontables conflictos entre culturas distintas. El lenguaje es el elemento más importante en este filtro, de esta forma las diferentes lenguas limitan la percepción y los modos de pensar de las distintas comunidades lingüísticas. “Las distinciones que somos capaces de hacer en nuestro medio ambiente y aquello que nos pasa desapercibido dependen parcialmente de nuestro sistema lingüístico, de las palabras y de las relaciones que entre ellas podemos establecer”. Los autores ejemplifican el filtro cultural comparando nuestra limitación de solo tener un verbo para describir el proceso de “nevar”, diferentemente de la lengua gallega que tiene “nevar” y “pulvoriñar”, ambas designan la misma precipitación, pero con matices distintos. El término “pulvoriñar”, al estar asociado a situaciones de peligro justifica que el lenguaje tiene la propiedad de adaptarse al medio físico y sociocultural de un grupo que lo ha desarrollado. (CANTERO Y DE ARRIBA, 1997, p.93- 94).

El filtro de la experiencia individual. Los filtros anteriores se refieren a limitaciones físicas y socioculturales. El ser humano tiene una dotación genética única e irreplicable que implica en limitaciones y posibilidades. “Muchos rasgos, sobre todo físicos, vienen determinados en un alto porcentaje por la dotación genética [...]... como la personalidad, la inteligencia y dependen fuertemente de la herencia”. Las características de la personalidad tienen un papel fundamental en la vida de las personas, aunque en ellas intervenga más el medio sociocultural que la herencia biológica. La socialización es intensa desde el momento del nacimiento en el seno de una determinada familia, luego en la escuela, en las instituciones, etc. y va conformando la conciencia del sujeto. Concretamente la familia es determinante para la propia percepción del mundo, o sea, en la conformación individual del MM. Asimismo los individuos durante sus vidas tienen experiencias diferentes que van dejando marcas y formando el modelo individual de cada uno. A modo de síntesis, en la siguiente alegoría, los autores representan de forma gráfica cómo actúan los

filtros en la configuración del modelo del mundo de cada persona sobre la realidad. (CANTERO Y DE ARRIBA, 1997, p.87-89).

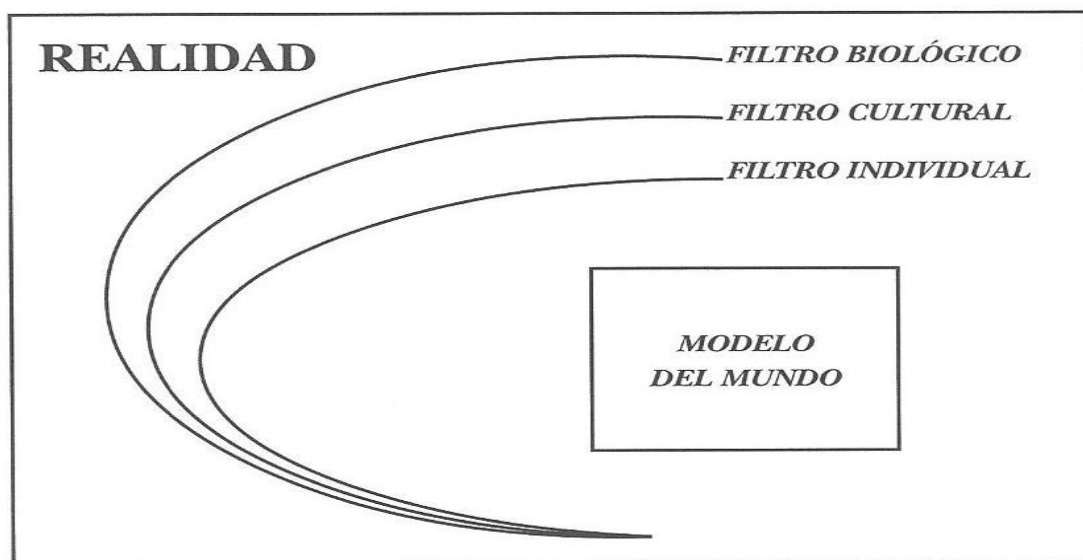


Figura 2: Los tres filtros que limitan el Modelo de Mundo.

El lenguaje humano es el sistema de representación por excelencia que interviene en la configuración de los mapas o representaciones de cada individuo. De acuerdo con Bandler y Grinder (1980: 44, en USÓ, 2007, p.38) “usamos el lenguaje para representar el mundo y nuestra experiencia de él, actividad que denominamos razonar, pensar, fantasear, ensayar...” y, al concebirlo, “...estamos creando un modelo de nuestra experiencia...basado en las percepciones que tenemos del mundo”. La PNL busca contribuir para que las personas logren comprender sus propios “mapas del mundo” y sean capaces de reconocer los de los demás, a fin de que, cambien los suyos en la medida de lo necesario y actúen consecuentemente de forma respetuosa a los de los otros, buscando lograr un mejor beneficio en sus vidas y en sus interacciones con los demás.

6.3.3 El discurso como representación del modelo de mundo: la intersubjetividad y la comunicación.

Para Luria (1980) la palabra posibilita “duplicar” el mundo, referirse a las imágenes de objetos directamente perceptibles y también a imágenes de objetos suscitadas en la representación interior. A la vez, “utilizamos el lenguaje para comunicarnos unos a otros nuestra representación del mundo, nuestro propio

modelo” (BANDLER Y GRINDER, 1980, p. 44). Por ello la PNL explora la forma como transmitimos nuestra representación del mundo a través del lenguaje y:

[...] cuando nos comunicamos no somos conscientes del proceso de selección de las palabras que utilizamos para representar nuestra experiencia, ni de la ordenación ni de la estructuración que escogemos. Pero nuestra conducta verbal está gobernada por reglas o normas, aunque no seamos conscientes, y lo que decimos o representamos tiene una estructura. (BANDLER Y GRINDER, 1980, p. 44).

Cantero y De Arriba (1997) creen que la comunicación y la conciencia constituyen una unidad dinámica ineludible, en virtud de la cual, cualquier manifestación comunicativa reflejará la conciencia del emisor y podrá o no encontrar su reflejo en la conciencia del receptor. Para Cassany (2006, p. 32 en USÓ 2007) *“el discurs no surt del no res. Al darrere hi ha sempre algú. El discurs reflecteix els punts de vista [...] Comprendre el discurs és comprendre la seua visió del món”*.

Es un consenso que los individuos no son iguales y que cada uno tiene su propio MM. Al mismo tiempo, los MM no pueden ser radicalmente distintos unos de los otros una vez que son “mapas” de una misma realidad. Coinciden entre los individuos muchos elementos de los filtros biológico y del filtro cultural que actúan en un proceso mediador entre la realidad y la conciencia que tenemos de ella; estos filtros son comunes a un grupo y a una comunidad que es establecida en función de la lengua que hablan sus integrantes. Tanto tiene, la lengua la capacidad de aglutinar como de diferenciar a los grupos culturales. Por lo tanto, la lengua posee un carácter *objetivo* y otro *intersubjetivo* que se influyen y se complementan a la vez: el primer carácter, el objetivo, está relacionado a la comunicación porque da acceso al mundo, nos incluye en un grupo cultural y al mismo tiempo permite que nos asomemos a modelos de mundos de otras personas y de otras culturas. (CANTERO Y DE ARRIBA, 1997, p.99-103).

El carácter objetivo es en realidad un carácter intersubjetivo, “pues del mismo modo que la cultura sólo puede existir en la lengua, la lengua sólo puede existir en los hablantes: no es por tanto objetiva- no pertenece a la realidad en sí, es subjetiva- pertenece a cada individuo”. Podemos entonces objetivar y compartir nuestro MM porque no es algo radicalmente distinto a los demás, no es un compartimiento estanco modificable en contacto con otros individuos. Las muestras de discurso que

emitimos son modelos parciales de nuestro MM y al mismo tiempo de otros individuos de nuestro grupo. En la dinámica de la intersubjetividad comprendemos a los demás en función de nuestro propio modelo de mundo, en el cual influye y al cual modifica. “La comunicación crea y molda nuestra conciencia – nuestro MM-, que es la que modela la comunicación cuyo desarrollo sigue modelando nuestra conciencia, indefinidamente”. La lengua es mediadora entre la realidad y la conciencia, adquirir lenguaje es adquirir conciencia y nuestra conducta, difícilmente un discurso no será un reflejo fiel del MM del hablante, será siempre un modelo del Modelo, un modelo parcial pero auténtico, una representación, un reflejo de nuestra conciencia. Nuestro MM y nuestro discurso tienen mucho en común porque los procesos de modelado del MM son semejantes. El proceso de modelado que tiene base en las capacidades lingüísticas, más bien en capacidades psicolingüísticos y actúa sobre los filtros cultural e individual que determinan nuestro MM. (CANTERO Y DE ARRIBA, 1997, p.99-3).

En la siguiente figura los autores reflejan que a partir de la realidad (objetiva) ajena a nuestra conciencia actúa el filtro biológico que permite la percepción de una parte de la realidad que somos capaces de percibir por nuestras condiciones biológicas. Los filtros cultural e individual actúan al mismo tiempo mediante los mismos procesos de modelados que se llaman “proceso de modelado de la conciencia” (PMC) por el cual creamos nuestro MM, nuestra conciencia. Otro proceso, de *modelado del discurso* (PMD) actúa entre nuestro MM y nuestros discursos. El PMD permite que cada discurso sea un modelo del Modelo. Significa que el PMD modela el discurso de la misma forma que el PMC modela la conciencia. Los dos procesos PMC y PMD tienen la doble función mediadora de la lengua, indican que la modelación de la conciencia y del discurso son fenómenos psicolingüísticos de cierto modo equivalentes. (CANTERO Y DE ARRIBA, 1997, p.103 -105).

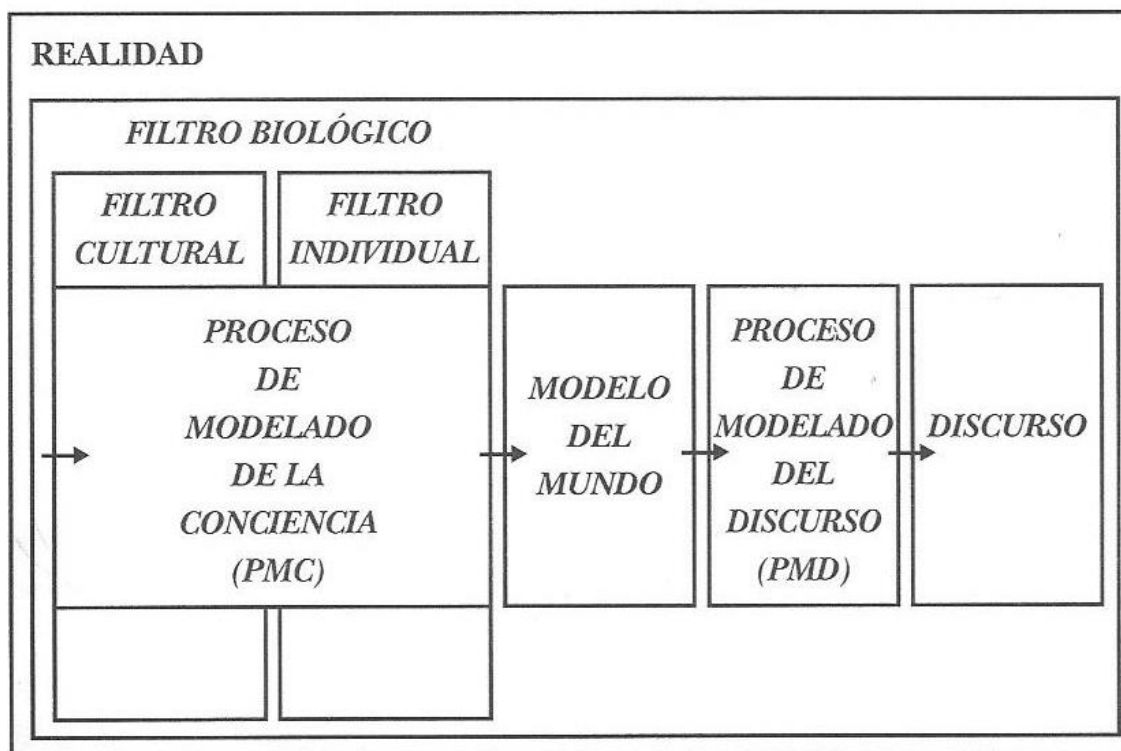


Figura 3: Primer esquema del Proceso de Modelado (PM).

Para Bandler y Grinder (1980, p. 40) “también la lengua moldea las percepciones del hablante”. Estos autores abogan que “los sistemas de lenguaje humano son en sí mismos representaciones derivadas de un modelo más completo: la suma total de las experiencias que un ser humano en particular ha tenido en su vida” (BANDLER Y GRINDER, 1980, p. 205). Por eso, la PNL diferencia entre la experiencia primaria –información recibida y percibida a través de los sentidos- y la representación secundaria -las maneras cómo uno se representa la experiencia a sí mismo e interpreta esas percepciones. Esta representación se sujetará a generalizaciones, cosificaciones, eliminaciones y distorsiones significativas. Por otro lado, las percepciones “[...] están también parcialmente determinadas por nuestro modelo o representación”, como registran Bandler y Grinder (1982, p. 44), es decir, por nuestra estructura de experiencias anteriores.

La exacta naturaleza de las sensaciones originadas en el mundo no es directamente conocida, ya que modelamos el mundo a través de nuestro sistema nervioso, conforme las expectativas que derivamos de nuestro actual modelo del mundo. Así percibimos que los mapas son susceptibles de bloquear o distorsionar nuestra experiencia del mundo y su potencial. (DILTS, 1999, p. 38). Por eso, Bandler y Grinder (1980) subrayan que la mayoría de las personas presentan restricciones

en su destreza sensorial y desperdician gran cantidad de experiencias porque manejan a partir de su propio mundo intrínseco, intentando entender qué ajusta con él. En esta línea, Cantero y De Arriba (1997, p. 120) puntúan que “muchas veces manipulamos los estímulos que llegan a nuestra conciencia para que encajen en nuestro modelo, previamente establecido [...]”.

6.3.4 El análisis psicolingüístico: el discurso como representación del modelo subjetivo del mundo

Según lo expuesto previamente nos lleva a interpretar que “todo” o “toda acción” humana en sociedad tiene un significado, “dice algo”, “representa alguna cosa” y estos significados están relacionados a nuestra visión del mundo. Incluso los silencios en la comunicación verbal que aparentan no comunicar suelen estar llenos de significación. Con base en lo visto hasta ahora en el campo de la psicolingüística nos acercaremos a los procesos psicológicos que subyacen en los discursos y a los hechos que los generaron. Esta aproximación nos permite identificar a la concepción del mundo que motivó las expresiones discursivas. Cantero y De Arriba (1997) proponen un método empírico de análisis, el “Análisis Psicolingüístico del Discurso” (APLD) para interpretar las “pistas” que aparecen en el discurso y que nos lleva al entendimiento del MM de los individuos. Se tratan de criterios de análisis que posibilitan llegar a las creencias implícitas de los individuos que muchas veces no somos conscientes. Se trata un análisis “psicolingüístico” del discurso, que estudia cómo se relacionan, específicamente, las emisiones lingüísticas completas –los discursos- con la mente del emisor -su conciencia, su modelo del mundo-. (*op. cit.*)

Los “procesos de modelado del discurso” de los hablantes (PMD), tal y como denominan los autores, son un reflejo de los procesos de modelado de sus conciencias (PMC). Para efectuar un buen análisis del discurso será difícil ir más allá del simple análisis sintáctico-semántico y pragmático del enunciado. Se debe considerar el modo cómo el hablante lo crea o modela, es decir, descubrir sus procesos de modelado del discurso. Solamente de esta forma se aprehenderán las creencias personales o representaciones de los hablantes, que muestran una determinada visión del mundo. (CANTERO Y DE ARRIBA, 1997)

Una vez más el punto de partida son los autores Bandler y Grinder (1980), que identifican tres procesos universales de modelado humano: **generalización**,

eliminación y distorsión, a los cuáles estarán sujetas también nuestras representaciones lingüísticas. Para los autores *generalización* es el proceso a través del cual algunos elementos del modelo del individuo se despegan de la experiencia original y llegan a representar la categoría total de la cual la experiencia es sólo un caso particular. De una forma amplia, los autores afirman que “todas las generalizaciones son mentira” (BANDLER Y GRINDER 1980, p. 35) y que “son uno de los elementos más empobrecedores de la experiencia”. La *eliminación* es el proceso mediante el cual atentamos selectivamente a determinadas dimensiones de nuestra experiencia en detrimento de otras. La eliminación reduce el mundo a dimensiones en que nos juzgamos aptos a manejarlo. La *distorsión*, es definida por los autores como el proceso que posibilita al individuo hacer cambios en la experiencia de los datos sensoriales que recibe. Dicen ellos que los individuos pueden restringir la riqueza de su experiencia e incluso sufrir inútilmente. (BANDLER Y GRINDER, 1982, p. 71).

Cantero y De Arriba (1997) amplían estos procesos de modelado de la conciencia (PMC), añaden la categoría de la cosificación a los otros tres: *generalización, cosificación, eliminación y distorsión* (GCED). Estos autores (op. cit.) detallan que para identificar a cada uno de los GCED deberemos de partir de los exponentes lingüísticos más significativos de cada uno de estos procesos. Serán relevantes por su significación en el contexto del discurso, en el fragmente de un enunciado como también por su recurrencia. Resaltan al mismo tiempo, que el hecho de presentar los procesos de modelado (GCED) por separado no indican que ocurren aisladamente en las expresiones discursivas, al revés, los procesos funcionan simultáneamente en la formación del MM.

Con relación a la **generalización**, Cantero y De Arriba (1997, p.109-15) afirma que es un aspecto que aparece en el discurso como una “equivalencia”. Los autores subrayan que es un proceso beneficioso al incrementar el valor de nuestra experiencia acumulada y evadir de una nueva experiencia desapacible. Resaltan que el mismo proceso psicológico que evita la abstracción, permite eliminar todo detalle y riqueza de la experiencia original, pasar de lo sensible a lo racional, de lo concreto a lo abstracto. Por eso, reconocen también que puede ser una fuente de prejuicios injustificados y, en consecuencia, un empobrecimiento del modelo del mundo del sujeto, si no se completa con la discriminación o distinción.

La generalización debe completarse, con el proceso psicológico de la discriminación⁶ para evitar el empobrecimiento del MM de sujeto: nos permite valorar la generalización establecer matices, límites para su adecuación al contexto. Cuando el terapeuta observa una generalización, por ejemplo, observa un modelo empobrecido en sus clientes como resultado de una generalización, lo que puede hacer es cuestionarlo hasta que el sujeto se percate de la inadecuación de sus generalizaciones. (CANTERO Y DE ARRIBA 1997, p. 114).

La **cosificación**, es un proceso llamado por Bandler y Grinder de “nominalización” y lo incluyen dentro de la generalización. Cantero y De Arriba (1997, p. 115) la consideran de forma independiente como otro proceso psicológico y lo definen como “el proceso que consiste en concebir una realidad dinámica, que está transcurriendo, como algo estático”. De esta forma, a través de este mecanismo nombramos o etiquetamos hechos complejos que están ocurriendo. Cuando una persona tiene ataque de ira, acostumbramos a etiquetarlo de que es una “histérica”, “agresiva” o “loca” en lugar de entenderlo como algo que puede suceder con cualquiera. Para los autores, esto se debe a la necesidad humana de poner nombre a los objetos y a los acontecimientos con el fin de reducir la ansiedad ante lo desconocido, o ante aquello que no se comprende plenamente, de forma que crea que está bajo nuestro control. Por un lado, la *cosificación* libera el individuo de profundizar en la comprensión de lo que sucede, quitándole el compromiso de observar, *vivenciar*, actuar de una forma específica y profunda, a la vez que le posibilita manipular categorías. Por otro lado, imposibilita el enriquecimiento y renovación de nuestro modelo del mundo, visto que proporciona las preconcepciones o prejuicios, reduce los sucesos a nociones definitivas que lo que hacen es delimitar la realidad, de forma que no podamos percibir y disfrutar del mundo intensa y plenamente como lo hacen, por ejemplo, los niños.

La cosificación como los demás procesos, es un recurso psicológico inevitable y útil. Para entendernos, necesitamos poner nombres, no solo a los objetos, sino también a los procesos [...] el problema aparece cuando se usa este mecanismo para fijar una realidad cambiante a ojos vista o cuando se utiliza para confundir. Sin embargo, se trata de un proceso fácil de desafiar: basta con que estemos atentos a los elementos que conllevan la cosificación de un acontecimiento y pidamos aclaración pertinente. (CANTERO Y DE ARRIBA 1997. p. 117)

⁶ [...] la discriminación nos permite establecer distinciones entre estímulos casi iguales. CANTERO Y DE ARRIBA (1997, p. 112)

Con relación a la **eliminación**, Cantero y De Arriba (1997, p. 117) subrayan que se trata de la “ausencia de elementos”, se origina en el proceso perceptivo, puesto que nuestra atención es selectiva: orientamos nuestros sentidos hacia escasos estímulos del medio, renunciando a otros estímulos potencialmente perceptibles. En algunos casos se utiliza para evitar llamar las cosas por el nombre, por no tener los datos o por desear ocultar alguna creencia como en los ejemplos de la siguiente cita:

La eliminación, por tanto, suprime datos de la realidad en la formación del MM en la formación del discurso.
Si un sujeto comunica a otro un mensaje del tipo “tengo miedo” y no añade nada más, ese mensaje estará incompleto, habrá eliminado parte de la experiencia, esencial para comprender el significado del mensaje. El interlocutor tiene dos opciones: aceptar⁷ ese mensaje tal y como ha sido formulado y completarlo con su propia imaginación, con el consiguiente riesgo de equivocarse, ya que es muy fácil caer en la trampa de proyectar los miedos propios, o bien preguntar al sujeto por la parte eliminada: - Tengo miedo. ¿De qué o de quién? – De mi jefe. (CANTERO Y DE ARRIBA, 1997, p. 118)

Por fin, la **distorsión** “altera la representación de nuestras experiencias”, identifican el responsable de los cambios perceptivos, ya que nos posibilitan la alteración de la percepción de los datos que nos aportan los sentidos, y permiten formar una nueva realidad, es un proceso de modelado metafórico y muchas veces ambiguo, la incoherencia es una distorsión. Las distorsiones llaman la atención para la estrecha relación que existe entre la imaginación -o fantasía- y la distorsión, apuntando a la primera como la capacidad distorsionadora de la mente humana. La imaginación de hecho nos posibilita revivir el pasado o planificar el futuro, permitiéndonos maniobrar y deformar unos estímulos que ya desaparecieron, o que nunca existieron.

La diferencia que hay entre el artista que distorsiona los datos que le llegan del mundo para crear una nueva realidad y el enfermo, es que el artista distorsiona las experiencias que le resultan traumatizantes para que encajen en su MM, o rompe claramente con la realidad para dar salida a sus impulsos. [...] es un proceso muy frecuente en cualquiera de nosotros, un poco artistas, en efecto, y un poco enfermos [...] En general, todos los elementos creativos del discurso encierran alguna distorsión: las imágenes poéticas, los humorismos, las relaciones léxicas, etc. CANTERO Y DE ARRIBA (1997, p. 121)

⁷ “Si el interlocutor acepta las eliminaciones del mensaje con su capacidad intuitiva o adivinatoria. Se expone, así a proyectar su propio MM, como hemos dicho, que desde luego no tiene por qué coincidir con el del sujeto”. (CANTERO Y DE ARRIBA, 1997, p. 118 -119)

Como se ha descrito, los GCED constituyen la categorización de los PMC, son la base para el “etiquetado” de indicadores lingüísticos del APLD.

6.3.5 La gramática del modelado: los indicadores lingüísticos

Los “indicadores lingüísticos” (IL) constituyen las manifestaciones lingüísticas más importantes de cada uno de los PMC, son elementos lexicales, fenómenos gramaticales, elementos de coherencia textual y de adecuación pragmática que pasamos a detallar en profundidad y ejemplificar:

1 - Indicadores lingüísticos de la generalización.

La generalización es la explotación de una experiencia o idea y que aparece en el discurso en forma de equivalencias. Distintas experiencias o ideas son consideradas iguales y equivalen a lo que se ha generalizado. Una experiencia o idea que se ha generalizado un individuo la considera válida para sí mismo y, por ende, válida para todos los demás. Si nos ha gustado un libro de Borges, por ejemplo, decimos que los libros de Borges nos gustan; pero también decimos que ese libro es muy bueno, y que Borges es un buen escritor. Podemos generalizar en dos sentidos: una experiencia o idea concreta equivale a las demás experiencias o ideas concretas que puede tener yo; y mis experiencias y opiniones equivalen a las experiencias y opiniones que puedan tener los demás – lo cual suele significar, si se trata de ideas, que “son verdaderas”. (CANTERO Y DE ARRIBA, 1997, p. 144).

Los IL de la generalización pueden dividirse en: extrapolaciones absolutas y las identificaciones, también son clasificadas en primero y segundo grado.

De primer grado: Son generalizaciones de primer grado por reflejar generalizaciones directas y explícitas.

Cuantificadores universales:	Son típicamente: <i>todo, nada, siempre, nunca, nadie, todos, jamás, constantemente, cada vez...</i> Muestran una generalización absoluta que hay en el MM del hablante; absoluta y por tanto, seguramente falsa y empobrecedora tanto para el hablante como para el oyente que queda condicionado por ella: “ <i>siempre acabas convenciéndome</i> ”, “ <i>nadie ha dicho nada</i> ”, “ <i>lo sé todo</i> ”.
Sustantivos inespecíficos:	El referente del sustantivo no está claro, o bien es un conjunto de referentes: <i>la gente, las personas, ciertas personas, las cosas, los asuntos, algo...</i>). Al usar estas palabras inespecíficas, el emisor está refiriéndose a todas en general, por más que esté pensando en algunas muy determinadas. En la frase “ <i>las cosas no son tan sencillas como me las estás poniendo</i> ” el hablante debería referirse al asunto concreto del que le habla su interlocutor, pero lo hace generalizándolo y equiparándolo a otros asuntos de los que no se está hablando: de este modo evade una respuesta concreta que tal vez le comprometería.
Verbos	Son verbos no determinados por aquellos complementos circunstanciales necesarios para comprender en toda su magnitud el desarrollo de la acción

inespecíficos:	también son el resultado de una generalización, en “ <i>Estoy escribiendo un libro</i> ”, no sabemos si el emisor se refiera a la acción concreta de estar redactando en ese momento- y en este caso si escribe a mano, con un tratamiento de textos, etc. -, o bien si se refiere a la actividad que le ocupa durante esa temporada, etc.; pues “ <i>escribe un libro</i> ” tiene varios significados posibles [...]. Hay que tener en cuenta que el contexto llena de contenido un verbo inespecífico: en “ <i>Estoy escribiendo un libro</i> ”, si la frase la emite un escritor famoso como respuesta a “¿en este momento cuál es su actividad principal?”, en rueda de prensa, el verbo está suficientemente especificado y la generalización es mínima- aún hay generalización, sin embargo, pues no se especifica si ya lo ha comenzado, si lo está corrigiendo o si aún está recopilando material-. Tanto los verbos como los sustantivos inespecíficos más comunes son las llamadas proformas, esas palabras comodín que realmente no significan nada determinado, como <i>cosa, algo, hacer</i> , etc., y que pueden sustituir a casi cualquier otra, como los pronombres.
Impersonales:	Construcciones que hay o no sujeto gramatical, el agente de la acción es “todo el mundo”. Por tanto, las frases impersonales con “se”: “se rumorea que este año no se convocarán oposiciones”; las frases pasivas reflejas “en mi casa se cocinan unos platos estupendos”; las frases impersonales de segunda persona: “lo mejor de las vacaciones es que te olvidas de todo”; las frases impersonales con “uno”: “en esas situaciones, uno no sabe qué hacer”; y las impersonales en tercera persona plural: “dicen que por fin te has echado novia” En estos casos, la generalización atañe al sujeto de la acción, que no está especificado y que, por tanto, se identifica con cualquier persona: normalmente porque se atribuye a “todo el mundo” lo que uno mismo hace o piensa. Observamos que muy a menudo las órdenes adoptan esta forma: “eso no se hace”, “cuando hablan las personas mayores, uno se calla”, etc.
Declaraciones absolutas:	Son las afirmaciones o las negaciones del tipo “el que se sienta en este sofá se duerme al momento”, “los hombres no lloran”, etc. En estos casos, de nuevo, el agente de la acción es “todo el mundo”. Son especialmente interesantes los proverbios y refranes, generalizaciones que responden a la idiosincrasia de una comunidad- un MM socialmente compartido-: “quien bien te quiere, te hará llorar”, no por mucho madrugar amanece más temprano”, “quien siembra vientos recoge tempestades”, etc. Pero no todas las declaraciones absolutas son similares a las impersonales; la mayoría simplemente expone un hecho que se da por cierto, en general, aunque sólo obedezca a la interpretación o las a creencias particulares del hablante: “mañana lloverá”, “estos setos crecen muy deprisa”, “los ordenadores han revolucionado la vida moderna”, etc. (CANTERO Y DE ARRIBA, 1997, p. 144-146).

De segundo grado:

Son generalizaciones de segundo grado por reflejar generalizaciones menos implícitas.

Modales:	Con estos indicadores se refleja una necesidad, una obligación o una imposibilidad, generalmente usando las expresiones <i>no puedo, no debo, no debería, no tendría que, tengo que, debo, debería, no soy capaz, no sé, es imposible, es necesario que, es preciso...</i> En estas frases, el hablante se refiere a la necesidad, a la obligación o a la imposibilidad como si no se tratara de una consecuencia de algo: ante una situación concreta de la que se desprende una imposibilidad concreta, el individuo generaliza la imposibilidad y la desvincula de la causa. Por ejemplo, si una vez intentó arreglar un grifo y el resultado fue una inundación, seguramente hará la generalización: “no puedo meterme a arreglar cosas, tengo que llamar al técnico”. Estas generalizaciones, como todas, pueden ser muy prácticas, como en el caso del grifo, o como cuando planificamos nuestra
-----------------	---

	<p>actividad semanal: “tengo que ir a... y debo hacer... y no puedo olvidar que...”. Pero muchas veces resultan tremendamente empobrecedoras: “no puedo enfrentarme a mi marido”, “tengo que obedecer a...”, etc.</p> <p>Las generalizaciones de obligación y de imposibilidad que nos creamos son de una gran efectividad y condicionan mucho nuestra conducta y nuestras ideas; y aunque son estas mismas generalizaciones las que usan los publicitarios y las autoridades para sugerir, ordenar y prohibir, de poco les sirven si no las vinculan a situaciones muy concretas – los anuncios narrativos, los publirreportajes, los documentales ...- hasta ese punto la experiencia particular es importante en nuestra conducta, más que cualquier argumento o explicación.</p>
<p>Juicios de valor:</p>	<p>Cuando emitimos un juicio, una opinión, cuando valoramos, estamos sometiendo al oyente directamente a nuestras propias generalizaciones, que pueden no compartir. Algunas veces lo hacemos incluso sin darnos cuenta, creyendo que estamos siendo objetivos – jamás lo somos-: típicamente, cuando usamos estructuras comparativas y superlativos. Sin decirnos que “nuestra empresa es una de las más importantes del sector”, estamos emitiendo juicio de valor; pero aún más: si la comparación no es muy concreta, con los elementos comparados, la generalización es doble, pues no especificamos el término de la comparación. Esto mismo ocurre con los superlativos: en “mi mujer es bellísima” o “mi equipo es el mejor” no hay término de comparación, no se dice con respecto a qué o a quién es “bella” o es “mejor”, por lo que el término se ha generalizado.</p> <p>También hay juicio de valor cuando utilizamos un adjetivo o un adverbio calificativo, especialmente si el adverbio afecta a toda la frase “su agradable voz” – adjetivo calificativo, también es una opinión-, “llegó rápidamente”- adverbio calificativo, también es una opinión-, “evidentemente, no vale la pena”- adverbio oracional, que expresa la opinión del hablante, por lo común cuando es muy discutible, para enfatizarla-. Es estupendo emitir juicios y opiniones, desde luego, pero también es el producto de una generalización que puede no coincidir con la generalización del oyente: si se emiten de un modo absoluto, no dejando opción al interlocutor, ya tenemos un conflicto que puede estallar fácilmente en una discusión estéril.</p>
<p>Adivinaciones:</p>	<p>Es cuando el hablante manifiesta saber lo que piensa, cómo se siente o lo que quiere el interlocutor y otra persona: “sé cómo te sientes”, “ella es feliz conmigo”, “El jefe me cree un imbécil”, “Necesitas confiar en alguien”. En estos casos el emisor atribuye a otros lo que él mismo piensa; es decir, se trata de una generalización semejante a las anteriores – mis ideas son verdaderas, y por tanto buenas para los demás-, pero aún más enajenante, pues no solo expone una supuesta verdad sino que impone al oyente la propias ideas o sentimientos que debe tener. En un discurso en que toda la argumentación parte de una adivinación de este tipo, el oyente está atrapado, pues las conclusiones del discurso estarán supuestamente vinculadas a sus propios deseos o necesidades: no tiene más remedio que aceptarlas. En el mensaje publicitario: “Usted exige más blancura. Nuestros laboratorios han desarrollado el producto que usted buscaba: el nuevo...” El receptor del anuncio, como es obvio, compra el producto, o al menos tiene una buena opinión de él- aún sin haberlo probado-, puesto que es, precisamente, él que él “buscaba”, el que le dará lo que él “exige”: es decir, el que satisface sus deseos, aunque esos deseos no los hayan formulado nunca – esto es lo que se llama “crear necesidades”. (CANTERO Y DE ARRIBA, 1997, p. 147-148).</p>

b) Identificaciones

<p>Identificaciones semánticas:</p>	<p>Tiene mucho que ver con las implicaciones. En nuestro discurso, continuamente partimos de ideas que damos por ciertas sin necesidad de explicarlas y que el oyente acepta implícitamente. En la frase “<i>En mi casa nunca encendemos la chimenea</i>” se implica que el hablante tiene una casa, que la casa tiene una chimenea”, que las chimeneas suelen encenderse y que el hablante además no vive solo: todo ello es verosímil y el oyente los acepta. Esta aceptación implícita de mensajes que se dan por supuesto constituye, sin duda, el mejor instrumento de manipulación lingüística e ideológica, a todos los niveles porque es el punto más débil del oyente, atento solo a la idea principal. Pero el contrario, la mejor manera de rebatir una argumentación es no aceptar sus implicaciones, sin atender en lo más mínimo a las ideas explícitas.</p> <p>Las implicaciones, en sí mismas, no tienen por qué contener necesariamente una generalización. Sí es generalizadora, en cambio, la identificación que puede establecerse entre la idea implícita – la implicación- y la idea explícita: en la frase “no creo que este examen sea tan fácil como el anterior”, la implicación es “el examen anterior fue fácil”; y la generalización, “como el anterior examen fue fácil, este también debería serlo”.</p> <p>Hay casos más complejos para la identificación entre presuposición y mensaje explícito: “ese muchacho es un estúpido que debe de creerse muy importante” hallamos algunas generalizaciones – juicio de valor y adivinación – pero también suponemos que hay una implicación oculta, por ejemplo: “pasa por mí mirándome de reojo, sin saludar, muy estirado”. La generalización, en este caso, es identificar una cosa con la otra: “si pasa por delante sin saludar, muy estirado, mirándome de reojo, es que se cree muy importante el estúpido”. La misma situación podría haber dado lugar a otra generalización: “ese muchacho es muy tímido”, por ejemplo. En tales casos, si hay interacción con el hablante, de modo que podamos recuperar la expresión concreta que causa su juicio, no podremos detectar la generalización compleja y no comprenderemos realmente su mensaje.</p>
<p>Identificaciones sintácticas:</p>	<p>Hay estructuras sintácticas que identifican explícitamente un elemento de la estructura con el otro. Son de este tipo las oraciones copulativas- “el cielo está nublado”-, las oraciones con complemento predicativo – “los jugadores acabaron rendidos”- , y las coordinaciones y yuxtaposiciones – “llegué vi y vencí”-; he hecho la cama y he lavado los platos” -; “amaneció un día soleado, alegre, radiante”-. En estos ejemplos, la generalización consiste en identificar “día” con “nublado”, “jugadores” con “rendidos”, “llegar” con “ver” y con “vencer”, “hacer la cama” con “lavar los platos”, “soleado” con “alegre” y con “radiante”; es decir, se consideran cosas o hechos similares. Por lo demás, este tipo de estructuras simétricas se parecen mucho a los juicios de valor, porque los términos iguales suelen ser adjetivos calificativos, que suelen reflejar una generalización. (CANTERO Y DE ARRIBA, 1997, p. 149-150)</p>

2- Indicadores lingüísticos de la cosificación.

Las cosificaciones se manifiestan en el discurso en forma de *nominalizaciones*, de sustantivos que nombran un proceso complejo y en movimiento; es decir, las cosificaciones son *etiquetas* con las que se conciben y se expresan, de manera unitaria y estática, realidades diversas y cambiantes, haciendo abstracción así de la diversidad y del movimiento que son consustanciales a dichas realidades. Los sustantivos son, en cierto modo, cosificaciones: abstracciones de la realidad y del movimiento porque todas las cosas son, en sí mismas, cambiantes y diversas. Nuestra concepción sustantiva de las cosas, por tanto, falsea su propia naturaleza.

Gracias a este falseamiento de la realidad podemos concebirla: son los sustantivos los que nos permiten categorizar, concebir la infinita variedad en realidades sensibles agrupadas en conceptos, abstraídas, unificadas y fijadas. Permite abstraer la realidad en categorías únicas: por ejemplo, el significado del sustantivo “árbol” nos permite concebir cualquier árbol, por muy distintos que sean unos árboles de otros, unos referentes de otros. No hay conceptos concretos sino referentes concretos: los conceptos son, por definición, abstractos, categoriales.

Los sustantivos también hacen abstracción del movimiento inherente a las cosas y están limitados físicamente por nuestra percepción: lo que hemos llamado *filtro biológico* que no nos permite percibir todos los niveles de cambio; hay también un umbral de percepción de movimiento: no nos damos cuenta del movimiento de la aguja pequeña del reloj, ni del crecimiento de un árbol, ni del de un niño, ni del envejecimiento imparable de los objetos, etc., a no ser que comparemos estadios diferenciados de ese cambio como dos fotografías. Pero hay un movimiento que está dentro de nuestro umbral de percepción, y para concebirlo disponemos de un tipo de concepto especial: el significado de los verbos conjugados. Y para expresar ese movimiento perceptible, concebido mediante los verbos, disponemos de la estructura gramatical: una frase es un conjunto de sustantivos – conceptos estáticos- activos y secuenciados por un verbo. Con todo, el pensamiento categorial le debe mucho más al sustantivo que al verbo: de ahí nuestra fuerte tendencia a etiquetar, a poner nombres –sustantivos- incluso a lo que podemos concebir manifiestamente como procesos. De este modo, un proceso en desarrollo es más fácil de concebir como una cosa que como un proceso. Pero también de este modo se falsea nuestra percepción de los acontecimientos y la expresión, e incluso la percepción, de las propias experiencias. Los indicadores lingüísticos de la cosificación son sustantivos que significan un proceso. (CANTERO Y DE ARRIBA, 1997, p. 150-151)

De primer grado: se imponen al hablante en la percepción de la realidad y mediatizan sus experiencias hasta el punto de que no se da cuenta de que lo que le pasa.

<p>Sustantivos de referente abstracto:</p>	<p><i>Libertad, honradez, belleza, maldad, traición, generosidad, etc.</i> se tratan de cosificaciones establecidas socialmente de fenómenos muy complejos que no se conciben espontáneamente como una unidad de referentes abstractos, fruto de la generalización heterogénea, a menudo imaginadas como posibles más que experimentadas o usuales. Estos sustantivos provienen típicamente de adjetivos que se usan en situaciones muy concretas, por ejemplo: el que sale de la cárcel es “libre”, que no acepta un soborno es “honrado”, etc., cuyos significados se descontextualizan y se estandarizan para crear un modelo abstracto, generalmente de conducta. Los sustantivos de referente abstracto nos ponen en contacto directamente con la cosificación, jamás con el fenómeno en sí, del cual podemos no tener ninguna experiencia, por lo que suele ser una fuente inagotable de engaño socialmente aceptado – y en muchos casos positivos: “luchemos por la libertad”, etc.- y un auto engaño. Generalmente la aparición de este tipo de cosificaciones en un discurso obedece a una parte del MM del emisor vacía de experiencias originales, sin matices, estandarizada, que</p>
---	---

	seguramente propiciará una conducta rígida y pobre de recursos.
Sustantivos postverbiales abstractos:	<p>Son derivados de un verbo cuyo significado cosifican. Están relacionados con una acción concreta que el hablante puede concebir como tal: en los anteriores, el hablante ni siquiera se da cuenta que su significado esconde e implica un proceso; en éstos, el hablante puede identificarlos fácilmente. Son sustantivos fuertemente lexicados y su uso suele estar lejos del uso del verbo, siendo muy común relacionarlo espontáneamente.</p> <p>Son de este tipo: <i>amor, fracaso, decisión, ayuda, compromiso, inclinación, invitación, recepción, comienzo, frustración...</i>). Proviene de un verbo (amar, fracasar, decidir...) y de ellos suelen derivarse adjetivos (amoroso, enamorado, fracasado, indeciso, decisivo...). En los ejemplos “el amor es ciego”, “voy de fracaso en fracaso” y “anunciamos nuestros compromisos de boda” el significado viene a ser: “cuando una persona ama a otra no se da cuenta de cómo realmente, amar es como estar ciego”, “cada vez que intento hacer algo he fracasado, lo he hecho mal” y “anunciamos que nos comprometemos a casarnos, nos prometemos el uno al otro que nos casaremos”. Sin cosificación lo dicho queda mucho más preciso, más cercanas a las experiencias que las han provocado y más comprometidas. Sin embargo, las cosificaciones no suelen entenderse exactamente como en las paráfrasis, sino de modo más vago, más institucionalizado, menos personal no como producto de una acción concreta: “el amor es una cosa” - o una persona- ciega, por ejemplo un niño con una venda en los ojos – Cupido-, y esa ceguera se transmite a los amantes: y como se trata de un sentido figurado, también lo es la ceguera de estos. En “voy de fracaso en fracaso”, “yo no hago nada malo”, “pero quiere decir que me pasaron muchos fracasos, que son como cosas con las que tropiezo sin querer, nadie tiene la culpa, es algo que suele ocurrir”. Y cuando “anunciamos nuestros compromisos de boda” “les anunciamos que entre nosotros hay un lazo- que es una cosa-: un compromiso de bodas, que es un contrato social- con papel y con anillo- que se puede observar, o denunciar o romper”. Se trata de experiencia concreta, que es un proceso que se desarrolla con la participación activa de alguien concreto, se concibe y se expresa como si fuera un objeto de existencia propia e independiente que escapa al control del individuo que la ha experimentado.</p> <p>Los sustantivos de referente abstracto y los postverbiales abstractos tienen un importante componente social, que se manifiesta en el carácter fuertemente lexicado de los sustantivos, muy desvinculados de los conceptos verbales correspondientes. Estas cosificaciones se imponen al hablante en la percepción de la realidad y mediatizan sus experiencias hasta el punto de que no se da cuenta de que lo que le pasa no es que “tenga amor” sino que “ama”, por ejemplo. (CANTERO Y DE ARRIBA, 1997, p. 152-153).</p>

De segundo grado: son cosificaciones que elabora el individuo personalmente a partir de experiencias vividas como procesos.

Sustantivos postverbiales concretos:	<p>Los elabora el individuo a partir de experiencias vividas como procesos, diferentemente de los sustantivos postverbiales abstractos, mantienen un vínculo muy estrecho con el verbo del que provienen, son sustantivos creados sincrónicamente a partir del verbo, derivados estrictos y a veces neologismos, palabras sin ninguna o con muy poca tradición en la lengua como <i>desarrollo, querencia, escritura...</i> Se pueden usar como abstractos o concretos, están en proceso de lexicalización, pues se han creado sincrónicamente a partir del verbo. Entran aquí los neologismos como <i>cuelgue, jodienda, etc.</i> También los sustantivos postverbiales acabados en -iento, -ción : <i>corrimiento, deslizamiento, nacimiento, restauración, rendición, endulzamiento, levantamiento, inclinamiento...</i> pues el sufijo -iento es creativo</p>
---	---

	<p>y constituyen un paradigma abierto; no así el sufijo-ción, mas fijado en la lengua y a menudo propio de los postverbiales abstractos – como inclinación, invitación, recepción, etc.-</p> <p>La pareja <i>inclinación/inclinamiento</i> ilustra bien la diferencia que hay entre los dos tipos de postverbiales. De este modo, neologismos como <i>empiece</i> o <i>frustre</i>, tan frecuentes en el habla espontánea actual, se explican como cosificaciones concretas frente a las abstractas <i>comienzo</i> o <i>frustración</i>: no es cierto que signifiquen lo mismo, como señalan los puristas, sino que obedecen a dos maneras de cosificar, una impuesta socialmente a la propia percepción del hablante y otra como consecuencia de las cosificaciones coyuntural que hace el hablante en su discurso de una experiencia vivida y concebida como un proceso. La mayoría de los infinitivos usados como sustantivos pueden considerarse cosificaciones coyunturales de este tipo “Fumar es un placer”; “me gustan tus andares”; “bonito vestir el tuyo”, etc.</p>
<p>Pronombres neutros:</p>	<p>La estructura gramatical implica movimiento, pues el verbo conjugado activa y secuencia los conceptos estáticos de los sustantivos: las acciones concretas las concebimos y las expresamos mediante oraciones concretas, cuya complejidad depende, en todo caso, de la complejidad de la acción, del proceso descrito. Muchas veces tenemos la necesidad de referirnos a una acción compleja en su totalidad para incluirla en una oración, como un todo en otra acción. Para ello se dispone de los pronombres neutros <i>lo, ello, aquello, eso, esto</i>, referidos no a una realidad que forme parte del entorno sino a un fragmento del propio discurso. En tales casos también hay cosificación. En la frase compleja “hoy me he levantado muy tarde y he hecho el desayuno en la comida; eso explica mi voracidad”, el pronombre <i>eso</i> se refiere a las dos oraciones, y las cosifica-esto es, las presenta como una unidad, como una sola cosa- para que puedan actuar de sujeto en la última oración. Junto a los pronombres neutros, las expresiones en las que forman parte cumplen la misma función cosificadora; usualmente: <i>lo cual, lo que, por lo, por ello, por eso, por esto, eso es, esto es, etc</i></p>
<p>Juicios de valor personales:</p>	<p>También cosificamos cuando etiquetamos el comportamiento de una persona o de uno mismo, por medio de adjetivos calificativos: “eres una histérica”, “está loco”, “soy genial” etc. Estos juicios de valor no son generalizaciones aquí, no aparecen como unificación de lo diverso, sino que consisten en cosificar toda una serie de acciones como el comportamiento de alguien con un solo nombre. La estructura sintáctica más usual para ello es la oración copulativa.</p> <p>La cosificación y la generalización tiene un punto en común: la generalización aparece como la unificación de lo diverso; la cosificación, como la inmovilización de lo cambiante. Así, los juicios de valor referenciados a la conducta de las personas deben considerarse cosificación, etiquetado. También corresponde aquí el etiquetado médico referido a conductas <i>esquizofrenia, una depresión, una manía, etc.</i>; sus adjetivos con los que se entierran las conductas concretas de las personas concretas: “un paciente maníaco, un individuo depresivo”. También el nombre dado a una corriente cultural, a un grupo de acontecimientos, a una serie de años, etc., son cosificaciones, etiquetas: <i>el surrealismo, el crack de 29, los felices ochenta, etc.</i> (CANTERO Y DE ARRIBA, 1997, p. 154-155)</p>

3 - Indicadores lingüísticos de la eliminación

La eliminación se manifiesta en el discurso como “ausencia/eliminación” de alguna de las relaciones potenciales de las palabras sobre las que se constituye el discurso: los sustantivos y verbos que son los núcleos de los constituyentes básicos, el sujeto y el predicado, de las oraciones. Significa que el discurso no se

presenta la experiencia original completa a la que se refiere, sino una versión parcial de la que se han eliminado algunos elementos de variable importancia. Como es obvio, difícilmente encontraremos discursos en los que refleja toda la capacidad de una experiencia concreta: ni el individuo se da cuenta de ella, ni resultaría deseable la prolijidad. El valor de las eliminaciones detectadas en un discurso dependerá de la importancia del elemento eliminado, no de la eliminación en sí. Una eliminación de cierta envergadura suele corresponderse con una parte del MM del individuo producto de esa misma eliminación. Los indicadores lingüísticos de la eliminación, por la misma naturaleza del proceso, no consiste en la presencia de algún elemento determinado como en los demás procesos, sino que consiste, en su ausencia. Dependiendo de la relación que mantenga con el elemento eliminado con la palabra base, distinguimos dos tipos de eliminación: Eliminación gramatical y eliminación semántica. (CANTERO Y DE ARRIBA, 1997, p. 150-151)

De primer grado: atentan contra la buena formación gramatical de la oración

<p>Eliminación gramatical</p>	<p>Cuando en el discurso no aparece un “complemento de nombre regido” o un “complemento de verbo regido”, y el referente del complemento eliminado no está explícito en el contexto, es decir, ni en el discurso previo ni en la situación que rodea al acto de habla. Tales complementos son regidos por un sustantivo o por un verbo, respectivamente, expresa en forma de valencia gramatical: es decir, su aparición es necesaria para completar la estructura gramatical generada por la palabra regente; su ausencia, por el contrario, imposibilita el buen entendimiento de dicha palabra y deja incompleta la estructura.</p> <p>Sobre la eliminación de “complemento de nombre regido”, algunos adjetivos rigen preposición, esto es, necesitan ser complementados por un sintagma introducido por dicha preposición; también, muy a menudo, los adverbios. En el caso de <i>miedo</i> –que rige <i>de</i>: miedo <i>de</i> algo o <i>de</i> alguien- <i>satisfecho</i>- que rige <i>con</i> o <i>de</i>: o <i>lejos</i>- que también rige <i>de</i>: lejos <i>de</i> algo o <i>de</i> alguien-: en las frases “tengo miedo”, “estoy satisfecho” o “quiero estar lejos”, la eliminación de los complementos regidos deja en suspenso el significado de los nombres - ¿miedo de qué?, ¿satisfecho con qué?, ¿lejos de qué?-. se trata, así, de frases correctas pero incompletas.</p> <p>En cuanto la eliminación de “complementos de verbo regidos”, es mucho más frecuente el caso de los verbos que necesitan uno o varios complementos para completar su significado, muy inespecífico. Los complementos de este tipo son el complemento directo y el complemento de régimen o complemento regido- que incluye también la mayoría de los complementos indirectos, así como a los complementos agentes- la única diferencia que hay entre ellos, por lo demás, es que el complemento regido es introducido por una preposición que rige el verbo. Por ejemplo: “saber algo”- verbo transitivo, que rige complemento directo-, “ir a algún sitio”- verbo que rige la preposición <i>a</i>, y que por tanto debe tener complemento regido-, “adecuar algo a algo”- verbo que rige complemento directo y complemento regido con la preposición <i>a</i>- etc. Así en las frases: “usted sí que sabe”, “yo voy siempre con la cabeza muy alta” o “lo importante es que adecuemos el precio” se han eliminado los complementos regidos, con lo que volvemos a tener frases correctas pero incompletas y, por ende, verbos desprovistos parcialmente de sentido: “usted sí que sabe qué”, “yo voy siempre con la cabeza muy alta a dónde”, “lo importante es que adecuemos el precio a qué”.</p> <p>Las formas no personales: el infinitivo, el gerundio y el participio ejercen más como sustantivo, adjetivo y adverbio, que como formas verbales, en realidad, solo en las perífrasis-, los complementos regidos por los verbos se convierten, cuando acompañan a las formas no personales, en complementos de nombre</p>
--------------------------------------	--

	<p>regidos; así, la principal fuente de nombres con rección es, justamente, el grupo de verbos con rección.</p> <p>Solo hay eliminación si el elemento eliminado no se encuentra explícitamente en el contexto, por ejemplo: “usted sí que sabe” no hay eliminación si se emite después de la frase “no sé bailar”. Del mismo modo, la situación inmediata a los interlocutores puede también hacer explícito el elemento supuestamente eliminado: si nos encontramos en una mansión oscura y desierta, plagada de extraños ruidos, en medio de una tormenta, etc., la frase “tengo miedo” puede considerarse suficiente completa: por el contrario, si estamos bailando y riéndonos en una fiesta muy animada la misma frase carecerá totalmente de sentido, a no ser que la completemos con un complemento de nombre regido: por ejemplo “tengo miedo de llegar tarde a casa”.</p> <p>Las eliminaciones gramaticales, por tanto, afectan a la estructura misma del discurso: atentan contra la buena formación gramatical de las oraciones y se encuentran solo a un paso de la incorrección. Diremos si las frases con eliminación no se consideran incompletas gramaticalmente es por la capacidad de distorsión de los significados que la lengua, en su nivel de funcionamiento pragmático, ofrece al oyente para no contradecir el Principio de Cooperación, según el cual el oyente entiende que el hablante está respetando normas y, por tanto, se esfuerza en interpretar sus palabras del mejor modo posible, inventando un nuevo significado para la palabra incompleta o reconstruyendo el elemento eliminado: en realidad, el hablante, en estos casos, transgrede las Máximas de Cantidad y de Manera (GRICE, 1975). (CANTERO Y DE ARRIBA, 1997, p. 157-159).</p>
--	---

De segundo grado: consiste en la ausencia de algún complemento previsible o deseable para la comprensión del discurso.

<p>Eliminación semántica</p>	<p>Cuando el elemento eliminado no es un complemento regido, necesario para completar la estructura gramatical, sino que es un “complemento de nombre optativo” o un “complemento de verbo optativo”. Estos complementos no obedecen a ninguna necesidad gramatical, sino a una necesidad semántica diferente en cada caso e igualmente acuciante, para los propósitos comunicativos del hablante, que las necesidades gramaticales- que no son otra cosa, no lo olvidemos, que necesidades semánticas establecidas por la lengua- Así, si explicamos a alguien que nos han robado el coche tendremos que decir <i>cuándo</i> ha ocurrido y <i>dónde</i>, pues de otro modo la información sería demasiado vaga- generalizadora. Los complementos circunstanciales –“complementos de verbo optativo”- no son tan “optativos” como podríamos suponer, pues satisfacen unas necesidades comunicativas e informativas básicas: es más, raramente encontraremos complementos circunstanciales evitables o superfluos.</p> <p>Igualmente ocurre con los complementos de nombre- que la mayoría de las veces son de tipo “optativos”-: si decimos “la casa de campo de mis padres tiene un jardín” no son nada superfluos los complementos “de campo” y de “mis padres” pues, en realidad, aportan más información propiamente que el núcleo “la casa”- compárese con “la casa tiene un jardín”: ¿qué casa?-. También hay unas condiciones de buena formación semántica que requieren toda la información necesaria para poder entender cabalmente una frase. O lo que es lo mismo, no hay complemento superfluo, sino estrictamente necesario, ya sea gramatical, ya sea semánticamente.</p> <p>Las eliminaciones semánticas consisten en la ausencia de algún elemento previsible o deseable para la comprensión feliz del discurso, según las expectativas de información que el mismo discurso genera. Frente a las eliminaciones gramaticales, de primer grado, llamaremos a estas eliminaciones de segundo grado. Cabe decir que cada palabra- cada sustantivo y cada verbo</p>
-------------------------------------	---

	<p>es susceptible de ser complementado solo por aquellas palabras – adjetivos o adverbios, esto es, complementos de nombre o complementos circunstanciales-afines semánticamente: por ejemplo, una “calle”- sustantivo- es posible que pueda tener diversas características- diversos adjetivos-, pero no la de ser “gimnasta”, ni “retórica”, ni “jadeante”, etc.; también es previsible que se pueda “reposar” – verbo- en diversas circunstancias- diversos adverbios-, pero no “furiosamente”, ni “en zig-zag”, ni a “calderadas”, etc.</p> <p>Tenemos así, dos niveles de “complementación optativa”: en un primer nivel, las relaciones potenciales que siempre mantiene una palabra con otras – afinidad semántica-; y, en un segundo nivel, de entre esas relaciones las que es conveniente que se hagan efectivas en un discurso concreto para satisfacer las expectativas de información concreta. (CANTERO Y DE ARRIBA 1997, p. 157-161).</p>
--	--

2 - Indicadores lingüísticos de la distorsión.

Es el proceso que permite *alterar* la representación de nuestras experiencias, tanto la representación que se inscribe el MM- es decir, la percepción de la experiencia- como la que se muestra en el discurso. Esa capacidad de alterar, de cambiar, de manipular las experiencias- en su percepción, pero sobre todo en el recuerdo- es lo que llamamos imaginación, creatividad y fantasía; sin duda, se trata de la facultad propiamente humana más característica y más espectacular, junto con la generalización: combinadas, nos permiten pensar la realidad y transformarla. El propio discurso, y sobre todo el discurso escrito, es fruto de una notable distorsión- tal vez la mayor de todas- que pone un orden nuevo a los acontecimientos referidos y los adecua a las reglas y los complejos mecanismos de ese convenio que es la comunicación. Más aún, todo discurso formalmente elaborado- el discurso escrito, especialmente el discurso culto, pero también el discurso hablado en forma de monólogo, muy próximo al escrito- lo consideramos fuertemente distorsionador muy distanciado de las experiencias que lo provocaron, muy distanciado, por tanto, de la porción de MM que representa. Por el contrario, el discurso espontáneo – el hablado y dialogado, aunque también los escritos poco elaborados, como las cartas familiares, las notas, las pintadas, etc. – aparece más próximo a las experiencias que cuenta: en cierto modo, pues resulta más fiable como representación directa de MM del hablante. Las distorsiones aparecen en el discurso en forma de *incoherencias y transgresiones*. (CANTERO Y DE ARRIBA, 1997, p. 161)

De primer grado: Son distorsiones, que en general, escapan al control del individuo debido a la propia percepción que tiene de la experiencia distorsionada

<p>Incoherencias semánticas</p>	<p>Hay expresiones que usamos con naturalidad creyéndonlas llenas de sentido pero que, en realidad, y a pesar de que son gramaticalmente correctas, resaltan literalmente absurdas: tales expresiones son el resultado de una distorsión, como por ejemplo “mis hijos viven conmigo”, el hablante quiere decir que sus hijos y él viven juntos, pues es igualmente válida la inversa “vivo con mis hijos”: solo en el caso de que el hablante hubiera recogido a su hijo y hubiera llegado con ellos a un acuerdo estricto según el cual ellos serían algo así como invitados en su casa, tal frase tendría sentido plenamente; de otro modo, el hablante ha distorsionado la realidad en su discurso, seguramente porque ya la percibe distorsionada- razón por la que se comportará con sus hijos como si</p>
--	---

	<p>fueran inquilinos que deben seguir las normas que él dicte: si los hijos, como es posible, consideran que viven en su propia casa, el conflicto está servido- Las incoherencias semánticas más comunes, con todo, son las que expresan una <i>falsa relación de causa-efecto y los sujetos no agentes</i>.</p> <p>En “esa ropa me vuelve loco”, “tu risa me hace feliz”, “la lluvia me deprime”, etc. se expresa una relación de <i>causa-efecto</i> literalmente absurda, pues ni la ropa, ni una risa ni la lluvia son capaces, por sí solas, de conseguir que alguien se vuelva loco -aunque sea de alegría-, sea feliz o se deprima: los estados emocionales no son ni pueden ser efecto de un agente exterior, más bien, lo que quiere decir el hablante es que “cuando llevas esa ropa <i>yo me pongo contento</i>”, “cuando te ríes <i>yo me siento feliz</i>”, “cuando llueve <i>yo me siento deprimido</i>”. Esto es, la causa es el propio individuo, no la ropa o la risa o la lluvia. Nótese que la distorsión, en estos casos, evita al sujeto sentirse responsable de sus propias emociones: algunas fobias y actitudes paranoicas pueden tener en este tipo de distorsión de su origen; del mismo modo, el fetichismo, en todas sus variadas manifestaciones- incluso en sus manifestaciones mágicas-.</p> <p>En general, cualquier frase con <i>sujeto no agente</i> o con <i>falso agente</i> de la acción, considerada literalmente resuelta absurda, producto de una distorsión: “esa puerta guarda un secreto terrible” – el sujeto “puerta” no puede ser el agente de la acción “guardar”, tiene que haber sido una persona-, “el camino se precipita sobre el pueblo” – el sujeto “camino” no puede “precipitarse”, sino el caminante-, “a mi coche es que le gusta correr”- al falso agente “coche” no puede gustarle correr, sino al conductor.-, etc. En estos casos, los objetos presentados como agente de la acción, sin que puedan serlo, son considerados nuevamente los responsables, la causa del hecho referido. Como en los casos anteriores, el hablante evade la responsabilidad distorsionando la propia percepción de la realidad.</p>
<p>Transgresiones semánticas</p>	<p>Las palabras no se combinan indiscriminadamente, sino en virtud de su afinidad semántica: así, poníamos el ejemplo de “calle”, que puede relacionarse con “estrecha”, pero no con “jadeante”. Es decir, las palabras mantienen entre sí unas relaciones de afinidad semántica bien definidas. Cuando tales relaciones se transgreden- esto es, cuando se relacionan palabras no afines semánticamente- nos hallamos ante una distorsión. En frases como “ella reposaba en zig-zag sobre el aturdido sofá del comedor” o “los días amarillos amanece mucho y en redondo” hay numerosas transgresiones semánticas; la distorsión es tal, en esos casos, que en realidad estas frases no significan nada en concreto, es decir, apenas quedan restos de la experiencia original que pueda haberlas motivado: este fenómeno es muy común en el lenguaje poético. Pero en el lenguaje cotidiano también aparece a menudo transgresiones semánticas, que más que ser características del lenguaje poético son un índice de “poeticidad” del lenguaje- no olvidemos que el “lenguaje poético” es un registro más de la lengua y no un lenguaje aparte-. Así, expresiones como “color chillón”, “sonido blanco”, “novela rosa”, “pozo ciego”, “actitud dura”, etc., que no nos parecen chocantes, son evidentes transgresiones semánticas, productos de una distorsión. A este tipo de transgresiones podemos llamarlas, genéricamente, <i>sinestesias</i>, pues consisten en juntar palabras no afines semánticamente porque se refieren a magnitudes distintas de la realidad- por ejemplo, a sentidos distintos: “sonido blanco”, “caricia dulce”, “color cálido”, etc.-. Otro tipo de transgresiones semánticas consiste en sustituir una palabra por otra, supuestamente afines semánticamente, pero cuya afinidad no es espontánea, sino que ha sido establecida por el hablante tras un proceso de elaboración – de distorsión- variable: las llamaremos cambios semánticos, y se corresponden con los fenómenos conocidos como “metonimia” y “metáfora”. La metonimia es el cambio semántico que consiste en las sustitución de una palabra por otra cuyo referente sea próximo o mantenga una relación de continuidad: la sustitución del contenido por el continente- “copa” por “líquido”-, de un todo por una de sus partes-“vela” por “barco”-, etc. En la expresión “color burdeos”, por ejemplo, la metonimia es doble: el vino de Burdeos toma el nombre del vino, que es el de la ciudad.</p>

	<p>La metáfora, por su vez, relaciona una palabra con otra con la que se compara o se identifica tácitamente: en unos casos se trata de la unión de ambas-“cabellos de oro”-, por lo que se trataría, más bien, de un tipo de sinestesia; en otros casos, más llamativos, se trata de la sustitución de una palabra por otra que es el término de la comparación- este tipo de metáfora resulta menos frecuente, curiosamente, en el registro poético que en el coloquial: “burra” por “moto”, “bólide” por “coche”, “foca” por “gordo/a” y, en general, todas las palabras usadas en sentido figurado-.</p> <p>La transgresión semántica es un medio muy potente al servicio de la creatividad del hablante; su elevada frecuencia de aparición en discursos humorísticos o poéticos, sin embargo, no debe despistarnos sobre su naturaleza eminentemente cotidiana, producto de las distorsiones a las que sometemos nuestras experiencias continuamente. (CANTERO Y DE ARRIBA, 1997, p. 162-163).</p>
--	--

De segundo grado: No son impuestas socialmente al hablante sino autoimpuestas individualmente.

<p>Transgresiones formales</p>	<p>Este tipo de distorsión es más fácil de detectar que los anteriores, pues afecta a la propia apariencia formal del discurso, que revela así una expresión distorsionada de la experiencia referida.</p> <p>La rima es un buen ejemplo de transgresión formal, que consiste en violentar el discurso para que coincida el timbre de algunas palabras: es decir, se prima el valor del sonido, de los significantes, y se hace coincidir significativamente. Del mismo modo, el discurso cuyo ritmo se ha cuidado especialmente es un discurso transgresor. En general, todas las figuras retóricas que juegan con los significantes son ejemplos de transgresiones formales: la aliteración, la paranomasia, el retruécano, la repetición, etc.</p> <p>Los poemas y los discursos solemnes suelen enmascarar y distorsionar la experiencia original mediante este tipo de transgresiones formales; pero también cualquier juego de palabras, los refranes o los chistes se nutren de estos recursos distorsionadores. En último término, las incorrecciones gramaticales deliberadas- a veces llamadas “licencias poéticas”- también deben considerarse transgresión formal, producto de una distorsión expresiva. No así las supuestas incorrecciones que en realidad forman parte de la propia naturaleza del lenguaje oral: no olvidemos que las reglas gramaticales describen – y prescriben- el lenguaje escrito, no necesariamente la lengua hablada, cuyo conocimiento gramatical deja aún mucho que desear. Por tanto, solo consideraremos transgresión formal la incorrección gramatical en lengua escrita, siempre que estemos seguros de que tal incorrección no pueda deberse a la ignorancia del emisor. En la lengua hablada únicamente consideraremos los llamados <i>lapsus linguae</i>, que suelen, aparecer en los discursos espontáneo pero minuciosamente porque se han saltado los controles distorsionadores en la elaboración del discurso. (CANTERO Y DE ARRIBA, 1997, p. 165-166)</p>
---------------------------------------	--

Los IL del APLD listados anteriormente propuesto por Cantero y De Arriba (1997) no es un repertorio cerrado de categorías gramaticales, los autores consideran que “pueden seguir afinándose a medida que se trabaja con ellos”. Se trata de un modelo de intervención y descripción del discurso oral y escrito que puede ser adaptado a propósitos y muestras de discurso específicas. Al ser aplicado en la modalidad oral, el APLD es un recurso de carácter genuinamente dialogado,

puede actuar muchas veces no solo para descripciones e identificaciones de temas subyacentes en el discurso, pero también para evitar el fracaso⁸ o los ruidos en la comunicación.

Este modelo de análisis posibilita intervenir en la comunicación interpersonal con la garantía de conocer los procesos que animan la conducta del interlocutor. En esta línea, de intervención en el discurso oral se encuentra el “metamodelo” de Bandler y Grinder (1980), que permitía desafiar y cuestionar las comunicaciones con el fin de lograr una mejor comprensión. El modelo de APLD de Cantero y De Arriba se configura como un modelo de *defensa* ante el discurso escrito es una forma de conocer al interlocutor y de mejorar la comunicación con él, o de conocer al emisor de un texto y actuar razonablemente en consecuencia. Identificamos que los “procesos de modelado” de Bandler y Grinder, están incluidos en la teoría de la formación del discurso de Luria. Mientras, el concepto vygotskiano de “conciencia”, Cantero y De Arriba lo hacen coincidir con su concepto de “modelo del mundo”. (USÓ, 2007).

6.3.6 El APLD de un discurso escrito.

Con base en los elementos descritos previamente el objetivo del APLD es conocer bien al emisor para poder controlar nuestra relación con él y confeccionar, una suerte de esquema o mapa del MM del emisor. Se trata de conocer e interpretar los procesos de modelado que han intervenido en su elaboración y que puede ser resumido en tres palabras: “hallar, interpretar y relacionar”.

Cantero Y De Arriba (1997, p. 176), señalan que la diferencia del APLD y los demás métodos de análisis del discurso es que estos tienen como objetivo saber sobre el contenido del texto, saber sobre los mecanismos de construcción del discurso, saber sobre la lengua o sobre las rutinas de la conversación.

Según los autores (*op. cit*), para realizar el análisis se requiere hacer una primera lectura del texto y una vez que se haya leído y entendido se debe seguir los siguientes pasos:

⁸ La tendencia al fracaso en la comunicación oral se debe a que en el diálogo se mezclan dos modelos del mundo distintos que generan dos discursos distintos: si los interlocutores no comparten, o no son capaces de negociar previamente, unos mínimos puntos de referencia comunes, ambos discursos no confluirán nunca -aunque, en esencia parezca que digan lo mismo- y la comunicación será un completo fracaso. (CANTERO Y DE ARRIBA, p. 15-16).

El primer paso es hallar los indicadores lingüísticos (IL) que aparecen:

- Puede resultar útil utilizar un esquema resumido;
- Escribir las expresiones encontradas en una ficha aparte, conviene “extraerlas y separarlas” del conjunto del texto, que es el mejor modo de abstraerlas.

El segundo paso puede hacerse a la vez que el anterior cuando se ha adquirido cierto nivel de soltura en el análisis, consiste en interpretar los indicadores lingüísticos hallados en el texto. No basta con detectar, por ejemplo, una generalización o una distorsión: en sí mismas no dicen nada. Hay que saber entender en el contexto, saber también descontextualizarlas y en eso ayuda mucho apuntarlas aparte y saber desentrañar cuanto oculta.

El tercer paso es el de relacionar los procesos de modelado que hemos localizado en el texto. Solo relacionando los distintos procesos detectados podemos reconstruir el MM que obedecen. Es decir, un análisis psicolingüístico debe tener siempre una síntesis, y no quedarse en el mero análisis: interesa mucho menos el discurso en sí, las expresiones encontradas o los procesos aislados que hallemos, que la parte del MM del emisor ha dado forma a dicho discurso. Es más, la exhaustividad en la búsqueda de los procesos reflejados en un texto suele ser más bien estéril, pues la frondosidad de los detalles nos impide de ver el marco general. (CANTERO Y DE ARRIBA, 1997, p. 175- 176).

A modo de ejemplificación del método y la puesta en práctica de los criterios del APLD para el discurso escrito, recopilamos a continuación un fragmento de un texto periodístico y su respectivo el análisis realizado por los autores. Se trata de un género textual que la ideología suele estar recubierta de una capa más o menos firme de objetividad. En el texto en cuestión “el autor no habla supuestamente, desde sus propias opiniones o deseo, sino desde el conocimiento de unos datos y de unos conceptos que, como experto en economía, sabe relacionar y exponer al lector”. (CANTERO Y DE ARRIBA, 1997, p. 169).

En la próxima página recopilamos el fragmento del referido texto y una parte del APLD que se hace del mismo:

Texto:

CARGARSE DE RAZÓN Y QUE TODO SIGA IGUAL

1. *Con 3,5 millones de parados, 750.000 de ellos añadidos en los últimos 12 meses, las movilizaciones podrán fortalecer a los dirigentes sindicales, Y éstos podrán seguir escandalizándose y amenazando con la huelgas general. Pero para contener el desastre y crear las condiciones para su superación hace falta algo más. No es posible estar relacionando un cambio en la política económica y boicotear a la vez cuantas medidas plantean para rectificar lo que se ha demostrado desastroso. Entre otras cosas, el desbordamiento del déficit que siguió al aumento del gasto social pactado como consecuencia de la huelga del 14-D.*
5. *ración hace falta algo más. No es posible estar relacionando un cambio en la política económica y boicotear a la vez cuantas medidas plantean para rectificar lo que se ha demostrado desastroso. Entre otras cosas, el desbordamiento del déficit que siguió al aumento del gasto social pactado como consecuencia de la huelga del 14-D.*

(El País, 28 de noviembre de 1993).

Análisis:

3ª PARTE: ANÁLISIS PSICOLINGÜÍSTICO DEL DISCURSO

El texto comienza con unas cifras alarmantes: hay «3,5» millones de parados, «750.000» más que hace «12» meses; ciertamente, la cifra de «12 meses» no es del todo coherente con las otras dos, pero sí que hace de puente con la siguiente cifra, al final del primer párrafo, «14-D», que así se ve de alguna manera identificada con las cifras del principio. Como veremos, una de las tesis de este primer párrafo es, precisamente, que la huelga del 14-D es la causa de esas cifras tan alarmantes de paro.

En la línea 2, «las movilizaciones» se refiere a unas movilizaciones sindicales multitudinarias que tuvieron lugar tres días antes –jueves, 25 de noviembre de 1993– en las que se pedía la retirada de la reforma laboral. Teniendo en cuenta que se trata de un texto periodístico, tales referencias al contexto inmediato son normales y, por tanto, aquí no puede hablarse de eliminación. Este mismo fenómeno aparece luego, en la referencia a la huelga general del 14-D –14 de diciembre de 1988–.

En la misma línea 2, sin embargo, hay otros fenómenos: en «podrán fortalecer a los dirigentes sindicales» encontramos, de entrada, una **eliminación** («fortalecer»: en qué sentido) y una **generalización** implícita (si pueden fortalecerse es que están debilitados). Además, el tiempo verbal de «podrán» implica duda, es decir, que tal vez los dirigentes sindicales ni aun así salgan fortalecidos.

En la línea 3 encontramos la expresión «escandalizándose», que implica un juicio de valor claramente despectivo, y por tanto una **generalización** (yo creo que los dirigentes sindicales se escandalizan, es decir, se asombran tal vez hipócritamente y ponen el grito en el cielo).

En la misma línea 3, «amenazando» constituye una **eliminación** muy interesante, pues se dice *quién* amenaza (los dirigentes sindicales) y *con qué* amenazan (con una huelga general), pero lo que no se dice es *a quién* amenazan: ¿al Gobierno, a los empresarios, al conjunto de la sociedad, tal vez es el propio emisor quien se siente amenazado? Se trata de una eliminación importante, pues el verbo «amenazar» necesita del complemento regido que aquí se ha eliminado. Por tanto, debe tratarse de un fenómeno muy informativo. Obsérvese que tal eliminación en realidad implica, en cierto modo, una nueva **generalización**, en la que se identifica al Gobierno con los empresarios, con el conjunto de la sociedad y con el

177

Figura 4: Fragmento de APL del texto escrito. (CANTERO Y DE ARRIBA, 1997, p. 177).

El análisis es concluido en dos partes, con la identificación y resumen de las ideas que están contenidas en el texto y un momento final, que segundo los autores

es el más relevante. Consiste en reconstruir el mapa ideológico de la parte del MM del emisor que se ha comprometido en la elaboración del texto, en esta fase se refleja la parte de la conciencia en la que han tomado parte los GCED. Estos procesos, como se ha visto, permiten reconstruir la parte del MM del emisor reflejada en el discurso. Por fin los autores advierten que el análisis del discurso escrito no siempre sirve para evitar el fracaso comunicativo, pero sí, conocer mejor los elementos que propician una comunicación exitosa. (CANTERO Y DE ARRIBA, 1997, p. 181- 193).

Concluimos este apartado con un ejemplo del APLD de un discurso escrito que ha ilustrado como se puede “hallar, interpretar y relacionar” los procesos de modelado que han construido el discurso. Sobre el análisis del discurso oral, un ejemplo puede ser encontrado en Cantero y De Arriba (1997, p. 169). En este caso los autores analizan una interacción real en un aula entre el profesor y los alumnos, se puede observar como los procesos de modelados son identificados e interpretados sobre la marcha de la interacción cara cara. Por la característica de la construcción del diálogo es un ejemplo en el cual se puede intervenir en la conversación y orientar la comunicación hacia un terreno plenamente significativo y eficaz.

6.4 Métodos de recogida de datos

De las opciones de recogida de datos de una investigación interpretativa descriptiva hemos optado por el uso del cuestionario y la entrevista. Bisquerra (2000, p. 87) los considera como “técnicas de recogida de datos” los recursos para generar datos en los estudios empíricos. La doble vertiente, cuantitativa y cualitativa, de los dos recursos es adoptada en nuestro estudio de forma complementaria en el primer estudio. Tomamos en cuenta para el diseño de los estudios el conocimiento previo del contexto educativo de la ciudad de Recife y nuestra experiencia en la EM de escuelas en esta ciudad. Durante la fase de recogida de datos residíamos en Barcelona lo que nos llevó a realizar los contactos con los profesores por medio de correo electrónico. Este recurso nos sirvió tanto para enviar los cuestionarios como para recibirlos contestados. La entrevista se realizó con uno de los informantes por medio de llamada telefónica vía Internet.

A continuación exponemos la teoría sobre las “técnicas de recogida de datos”, en nuestro caso el cuestionario y de la entrevista. También explicamos los pasos que realizamos para la construcción de cada uno de ellos.

6.4.1 El cuestionario

En la bibliografía referente a este apartado identificamos un consenso en cuanto al uso de cuestionarios para la obtención de información en investigaciones pedagógicas (BALLESTEROS, 2000; BISQUERRA, 2000; COLÁS Y BUENDÍA, 1994, COHEN Y MANION, 1989). Ballesteros (2000) recoge algunos autores que aportan varias definiciones sobre el cuestionario y las características de su uso. Destacamos la definición siguiente que según la autora sigue la misma línea adoptada por Nunan (1989) y Del Rincón y otros (1995) que consideran el cuestionario:

[...] la función de la pregunta es la de elucidar, de la manera menos distorsionada posible, una particular comunicación de un informante al que creemos en posesión de ciertas ideas, actitudes o informaciones relativas al objeto de investigación. (OPENHEIM, 1992 en BALLESTEROS, 2000).

En nuestro caso, el uso del cuestionario ha tenido la función de punto de partida (primer estudio) de la investigación proporcionando el primer acercamiento a los profesores y sus respectivos contextos de trabajo. Los datos generados por el cuestionario fueron analizados en su mismo interior, en contraste con los informantes y con los datos de la entrevista. El cuestionario ha tenido también el papel principal de generación de datos en el segundo estudio que compone esta investigación. Este a su vez de carácter más cualitativo con preguntas semiabiertas.

Aún sobre el papel de los cuestionarios, Woods (1987, p.132) señala que los cuestionarios etnográficos pueden tener varios fines y pueden funcionar como un puente estratégico hacia datos más cualitativos. El mismo autor señala que el uso del cuestionario en la investigación etnográfica es útil:

1. [...] como medio de recogida de información, especialmente como medio adecuado de recogida de datos a partir de muestras más amplias que las que pueden obtenerse por entrevistas personales;
2. como punto de partida para el uso de métodos más cualitativos, y
3. en la confirmación del encuestado. (WOODS, 1987, p.129.)

Para el primer estudio fueron contactados ocho informantes por correo electrónico, pero solo seis respondieron. Uno de los seis no tenía el perfil que decidimos estudiar una vez que no es docente de la enseñanza media (EM) y sí a academias privadas. Los cuestionarios contestados se encuentran en el anexo C.

El modelo de cuestionario que hemos desarrollado para el primer estudio está dividido en tres apartados que conjugan preguntas estructuradas y no estructuradas. Según Ballesteros, (2000, p.83), “las preguntas de respuesta estructurada nos permiten cuantificar y expresa de forma porcentual ciertas posturas de los profesores”. Tuvimos en cuenta el conocimiento que tenemos del contexto educativo que estamos inmersos juntamente con los informantes y las variables inherentes a nuestra práctica docente, como la particularidad de que muchos docentes se dedican a más de un nivel de la EM y que tienen que trabajar en varias instituciones a la vez. También se controló los posibles fallos como preguntas dobles, negaciones, los enunciados complejos, las ambigüedades, las presuposiciones... puntos alertados por Openheim en Ballesteros (2000, p. 82) a la hora de diseñar un cuestionario.

El apartado I está compuesto por lo que Bisquerra (2000, p. 98) considera: a) preguntas de identificación del sujeto (sexo, edad, zona geográfica, tipo de centro...), indaga sobre los datos personales, laborales, la formación académica y nivel de lengua española del docente, está formado mayoritariamente por preguntas que generan respuestas abiertas/libres y semicerradas/semiabiertas (cerradas con una alternativa abierta). El objetivo del apartado I es obtener datos para trazar el perfil de los participantes y contribuir para la descripción de los informantes, del contexto general y la interpretación de los datos aportados por los apartados II y III.

El apartado II fue creado con base en las escalas de actitud aditiva de Lickert. Las escalas de actitud no tienen como objetivo evaluar ni medir el éxito o el fracaso del encuestado, sino para obtener datos que ayuden a caracterizar y describir las ideas de los profesores de ELE de la EM sobre la planificación de sus asignaturas. Según Colás y Buendía (1994) las escalas de actitud “permiten saber el grado en el que se da una actitud, respecto a cuestiones específicas” y se estructuran con:

- enunciados o ítems que actúan de estímulos ante los que el sujeto encuestado debe reaccionar de una manera u otra,
- estos ítems tienen carácter cualitativo, pero su cuantificación nos permite realizar una medición de los rasgos y atributos concretos en

que ha sido subdividida la actitud. (COLÁS Y BUENDÍA, 1994, p. 215).

Las escalas de actitud de Lickert son, como destaca Colás y Buendía (1994, p. 219), el modelo más conocido de escalas aditivas. En este modelo los encuestados tienen que demostrar un grado de acuerdo o desacuerdo con una serie de ítems contruidos de forma afirmativa o interrogativa. Las escalas pueden estar formadas entre 1 y 5 y entre 1 y 7, o también por “cualquier otra posibilidad, al final se obtiene una puntuación global de cada sujeto con la suma de los rasgos otorgados a cada elemento” Bisquerra (2000, p.110). La puntuación total obtenida de cada informante podrá ser utilizada para comparar a un individuo con los demás encuestados. En nuestro caso optamos por cinco respuestas con la siguiente relación:

5	4	3	2	1
plenamente de acuerdo	de acuerdo	indiferente	en desacuerdo	Total desacuerdo

Para la creación de esta escala nos basamos en Morales (1972, en COLÁS y BUENDÍA, 1994, p.216) recoge sus principales características:

1. La valoración de los ítems se basa en datos empíricos (obtenidos en el grupo encuestado) y no en la opinión previa de los jueces.
2. El sujeto no señala si está de acuerdo o no con cada opinión, sino hasta qué punto está o no de acuerdo.
3. Los ítems no son independientes unos de otros, sino que todos están en la misma línea; todos deben tener un grado de correlación con los demás.
4. No se supone un intervalo o distancia uniforme de opinión a opinión.

En nuestro caso, primeramente identificamos la variable de actitud que deseamos medir: se trata del “grado de adscripción de los profesores al reciente documento del MEC brasileño (OCEM)”, “*Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Linguagens, códigos e suas tecnologias: Conhecimento de espanhol*”. Creamos 32 proposiciones a partir de los distintos apartados del referido documento. En casi su totalidad, mantuvimos una “misma dirección”, o sea, están en acorde con lo que postula la OCEM. Por otro lado, aunque las proposiciones nº 3,5 y 6 estén en la negativa también se mantuvieron en la “misma dirección” (corroborando lo que

dice el documento). La proposición nº 21⁹ es la única que discrepa de las demás y tiene su “dirección invertida” una vez que trata de un tema de gran interés y protagonismo en la enseñanza de lenguas y en las OCEM que es la gramática. Por ello se optó por invertir lo propuesto por el documento con la intención de salir de una línea o censo común sobre el referido tema. Por supuesto, la intención que nos ha guiado es que esta inversión sea un recurso para que las concepciones curriculares de los profesores afloren sobre el tema.

Con relación al cumplimiento del apartado II del cuestionario se ha solicitado que los participantes eligiesen la valoración escogida borrando el número correspondiente en vez de marcar una “X” o circular como es más común y recomendado por algunos autores.

El apartado III está formado por preguntas/enunciados con respuestas semicerradas/semiabiertas (nº 1, 2, 3 y 4) con posibilidad de respuesta con “X” y también abiertas para que el encuestado refleje su opinión por escrito. Estas cuatro primeras preguntas tienen como finalidad saber cómo es la relación que el profesor mantiene con la programación de la asignatura ELE que lleva a cabo en su escuela; indagamos sobre quién es el responsable por confeccionarla, los elementos que son tomados como fuente teórica, a cuál objetivo atiende y también si se encuentra de acuerdo o no con la situación laboral y pedagógica en que está inmerso. Para cada ítem se han creado tres columnas (1ª serie, 2ª serie, 3ª serie) que reflejan la posibilidad de situaciones distintas según la “serie” o las “series” de la EM a que el profesor se dedica. Las preguntas de 5 a 17 son de respuesta cerradas de tipo Sí y No. La nº 05 está dividida en a) b) c) y d) y se inquiriere sobre si el docente tiene conocimiento (¿Si ha leído?) los documentos oficiales que rigen la educación brasileña como también el MCER y el Plan Curricular del Instituto Cervantes.

Las preguntas de 6 al 16 se refieren a cómo los profesores perciben sus dificultades en la práctica docente, cómo perciben la actitud de los alumnos hacia la asignatura. También se pregunta sobre el tipo de formación académica que tuvieron, el conflicto en el aula, la necesidad de perfeccionamiento sobre temas relacionados al currículo de ELE, cómo evalúan el aprendizaje de los alumnos, la necesidad de cambiar su actual forma de trabajar, cómo conciben el “currículo” y la “programación” de ELE, la evaluación de la producción escrita y oral y la evaluación de los objetivos

⁹ 21. *El conocimiento de la gramática normativa y prescriptiva en las clases de ELE en la EM debe capacitar al alumno para actuar lingüísticamente tanto en el aula como fuera de ella con hablantes de español...*

del curso académico. Finalmente, el ítem nº 17 demanda respuestas semiabiertas y abierta con la posibilidad que se pueda marcar hasta dos respuestas con “X”. El objetivo es identificar el sentimiento que los docentes tienen con relación a su labor de enseñar ELE en la EM. En el mismo ítem hemos añadido dos preguntas abiertas en que se recoge la opinión del docente sobre el cuestionario como críticas o modificaciones que le hayan parecido pertinentes hacer. Como se explotará en el análisis este apartado generó una gran cantidad de información que se ha sumado a los datos que afloraron de las otras partes. Servirán también para contrastar puntos expresados anteriormente y dar base a las valoraciones extraídas de la escala del apartado II.

Para el segundo estudio que compone esta tesis seguimos con la opción de utilizar el cuestionario para generar datos sobre los docentes. Esta decisión fue motivada por la gran cantidad y calidad de datos que se ha generado con el cuestionario del primer estudio y la opción metodológica de encuestar a más docentes del mismo contexto educativo. Se ha diseñado un cuestionario con dos apartados, el primero con los datos de identificación como se puede observar en la siguiente tabla:

APARTADO I

1. Identificación: 1.1 () Hombre 1.2 () Mujer 1.3 Edad: _____ 1.4 Lengua materna: _____				
1.5 Dirección de correo electrónico: _____				
2. Formación académica superior completo _____				
2.1 Institución _____ 2.2 () Pública 2.3 () Privada 2.2 Año de conclusión: _____				
3. Curso(s) relacionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera: _____				
4. ¿Estás en posesión de algún diploma de español como lengua extranjera?				
4.1 () DELE BÁSICO 4.2 () DELE INTERMEDIO 4.3 () DELE SUPERIOR 4.4 () OTROS				
5. Tipo de Institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, elige aquella en la que tengas más horas de clases:				
5.1 () Escuela pública federal		5.2 () Escuela pública del estado		
5.3 () Escuela pública municipal		5.4 () Escuela privada		5.5 () Otro _____
6. Tiempo de docencia en la asignatura de lengua española: _____				

Tabla 1: Datos de identificación del informante del apartado I del primer cuestionario.

El segundo apartado del cuestionario del segundo estudio está compuesto por preguntas y proposiciones afirmativas que atienden a un sondeo sobre los temas curriculares básicos como el “qué se enseña y el cómo lo hace”. De forma intencional no se ha preguntado explícitamente sobre algunos conceptos como “el

currículo” y la “evaluación”. Las preguntas del cuestionario no solo explotan los temas curriculares, sino también elementos relacionados a concepciones teóricas de los profesores sobre la enseñanza de la lengua del tipo, “cómo aprenden los alumnos”, “las teorías relacionadas a la planificación” y “el uso de materiales didácticos”. El objetivo de las preguntas fue que aflorase las concepciones que los docentes tienen sobre sus programaciones y al mismo tiempo sobre cómo se perciben el contexto de enseñanza en que están inmersos. Recopilamos en la siguiente tabla las preguntas y aseveraciones del segundo apartado del cuestionario.

Preguntas del APARTADO II

1 ¿En tus clases sigues siempre un libro didáctico?
1.1 Si es así ¿qué libro?
1.2 ¿Por qué este libro?
1.3 ¿Utilizas otros recursos además del libro para planificar tus clases?
1.3.1 ¿Por qué?
2 ¿Cómo planificas tus clases para el año académico?
3 ¿Qué objetivos persigues cuando planificas tus clases?
4 ¿En qué teorías te basas para planificar o crear tus clases?
5. ¿De qué manera tienes en cuenta las necesidades y carencias de cada grupo a la hora de planificar el curso?
6. Apunta alguna necesidad o campo de conocimiento en el que creas necesario perfeccionarte.
7. ¿Cuál es tu mayor dificultad como profesor de español en la Enseñanza Media?
8. Otras observaciones que te parezcan oportunas sobre estos temas:

Tabla 2: Temas de las preguntas del apartado II del segundo estudio .

6.4.2 La entrevista

Optamos también por la entrevista para generar datos en el primer estudio de esta investigación. De los varios fines que esta herramienta puede tener, uno es el de generar datos cualitativos (conocimientos, informaciones, valores, creencias, actitudes...). Entrevistamos a una de las profesoras que previamente había contestado el cuestionario enviado por correo electrónico.

La entrevista es un acto comunicativo, de carácter dialogal que en mucho se acerca a una conversación espontánea cara a cara y que tiene algunas características como la imprevisibilidad de las respuestas, el tiempo de los turnos del entrevistado, las dudas, solapamientos de habla; elementos que dan autenticidad para la construcción de conocimiento entorno a los temas propuestos por el entrevistador en conjunto con el entrevistado. De su resultado se ha producido un

texto oral posteriormente transcrito que nos ha permitido el acercamiento al pensamiento de la profesora. Esta aproximación se hace no solo a través del análisis de lo que se ha dicho - los temas- , sino también del cómo el encuestado se refiere a estos temas - el cómo los dice. (CAMBRA *et al.*, 2000 y PALOU, 2002).

Según Bisquerra (2000, p.103- 106) la entrevista es una conversación entre dos personas iniciada por el entrevistador con el propósito específico de obtener información relevante para una investigación. Considera que es importante realizar una experiencia piloto antes de pasar a la entrevista definitiva, en la interacción, el entrevistador puede requerir una confirmación después del turno del entrevistado, pero sin poner “previamente la palabra en la boca del entrevistado”. El registro de las respuestas de la entrevista puede ser grabado en audio, resumido por escrito mientras el entrevistador está hablando o también se pueden utilizar los dos recursos simultáneamente. Debido a la dificultad de codificar las respuestas abiertas recomienda que se haga una codificación previa en un estudio piloto y también elaborar un manual de los códigos utilizados. Con relación a la validez y la fiabilidad de la entrevista, el autor recomienda comparar los resultados de la entrevista con otras medidas consideradas como válidas.

Por medio de la metáfora del *minero* y el “viajero”, Kvale (1996, p.11) explica que la entrevista puede ser comparada a la labor del minero; la intención al entrevistar es entrar para buscar algo preexistente en el mundo de los entrevistados, mientras que el viajero intenta realizar una construcción de conocimientos en conjunto aportando un beneficio para las dos partes. El entrevistador y entrevistados pasan a construir respectivamente significados de carácter objetivo y subjetivo. En la perspectiva etnográfica los datos de una entrevista no son fruto de un simple instrumento a través del cual se obtiene datos objetivos para ser cuantificados, sino un medio que permite emerger datos de relaciones significativas.

En nuestro caso, nos han guiado algunas aportaciones de Cambra *et al.*, (2000) y Kvale (1996) para el diseño de las preguntas de la entrevista como también su ejecución. De la primera autora destacamos la importancia que se debe dar al interlocutor, la relación de confianza con el entrevistado funciona como elemento motivador para elaborar conocimiento sobre sí mismo. La autora resalta que a través de un contrato de confianza en que se explican los objetivos perseguidos la

entrevista pasa a tener un efecto parecido a la investigación-acción. De Kvale (1996), seguimos algunos criterios que respaldan la calidad de las entrevistas:

- Que las respuestas de la persona entrevistada sean espontáneas, ricas, específicas y relevantes.
- Cuanto más cortas sean las preguntas del entrevistador y más largas las respuestas del entrevistado, mejor.
- Que el entrevistador siga y clarifique el significado de los aspectos relevantes de las respuestas.
- La entrevista ideal es aquella que va siendo interpretada a lo largo de la propia entrevista.
- El entrevistador intenta verificar sus interpretaciones de las respuestas del entrevistado a lo largo de la entrevista. (KVALE, 1996 EN RAMOS, 2005, p. 158-159)

Como herramienta específica de investigación, Cohen y Manion (1998, p. 377) clasifican la entrevista como: *entrevista formal*, la que realiza un conjunto de preguntas y registra las respuestas en un programa normalizado; *menos formales*, en las que el entrevistador es muy libre de modificar la secuencia de las preguntas, cambiar la redacción, explicarlas o ampliarlas; *entrevista completamente informal*, donde el entrevistador puede tener un número de temas claves que presenta de manera conversacional en vez de tener un cuestionario y la *entrevista dirigida*, en la que el entrevistador adopta un papel subordinado. En nuestro caso, intentamos seguir un guion previamente diseñado con los objetivos de la investigación que fue la base para los temas de la interacción.

Los mismos autores definen cuatro clases de entrevistas: *la entrevista estructurada* es aquella que los contenidos y los procedimientos se organizan por anticipado, el entrevistador no introduce modificaciones y sigue un patrón fijo de preguntas; *la entrevista no estructurada* se difiere de la anterior por su carácter abierto, es flexible y da al entrevistador libertad a la hora de ejecutar las preguntas, no se exige de una planificación previa, el entrevistado controla la redacción de las preguntas y en la ejecución domina las preguntas, su contenido y secuencia; *la entrevista no directiva* el entrevistador ejerce el mínimo de control, el informante tiene total libertad para expresar sus sentimientos sobre el asunto investigado, el entrevistador no hace preguntas limitándose a aclarar los puntos dudosos y *la entrevista dirigida* que se diferencia principalmente de la directiva por el papel de control ejercido por el entrevistador que puede, cuando sea conveniente, representar un papel más activo introduciendo indicaciones orales más explícitas.

Por otra parte, las autoras Colás y Buendía (1994) categorizan las entrevistas de acuerdo con su estructura en:

- a) Estructurada: se caracteriza por la inflexibilidad en las cuestiones previamente elaboradas como en el orden y presentación de las preguntas.
- b) Semiestructurada: se caracteriza por la flexibilidad y la apertura. Se parte de un guion inicial formado por preguntas que puede ser alterado en tanto que se mantenga el objetivo inicial. Se puede cambiar las preguntas, el orden inicial, su forma y la cantidad.
- c) Entrevista no estructurada. La flexibilidad es total, el entrevistador interactúa con libertad recreando cuestiones que le interesa conocer. Puede ser clínica, profunda y focal, se utiliza para estudios exploratorios del individuo. (COLÁS Y BUENDÍA, 1994, p. 212-13)

En el capítulo dedicado a la metodología cualitativa, (Colás y Buendía 249-62) recurre a Patton (1984) que distingue seis tipos de preguntas posibles de entrevista cualitativa: preguntas sobre experiencias y comportamientos, preguntas sobre opiniones y valores, preguntas sobre sentimientos y emociones, cuestiones de conocimientos, cuestiones sensoriales y ambientales.

Debido a nuestra opción de recogida de datos por medio de la entrevista y el cuestionario, encontramos pertinente resaltar algunos puntos señalados por Cohen y Manion (1998, p. 378,179) en el cuadro titulado los “méritos relativos de la entrevista frente al cuestionario”. Inicialmente destacamos el ítem 3., que señala que la entrevista tiene extensas “oportunidades para afinar las respuestas (personalización)” y el cuestionario es limitado. El ítem 6. se refiere a la “magnitud relativa de reducción de datos”; la entrevista es considerada “grande” debido a la codificación de los datos y el cuestionario, limitado. El ítem 10. atribuye a la entrevista una fiabilidad bastante limitada y al cuestionario, regular.

Un punto que se debe tener en cuenta y que representa un gran obstáculo para los investigadores es la gran cantidad de datos que emanan de las transcripciones de las entrevista. Una atención especial se da a este punto ya en los primeros momentos del diseño de las entrevistas, identificando el tipo de análisis que se aplicará en los datos y el tiempo que el proceso demandará. Al tener en cuenta el análisis que realizará, el entrevistador podrá avanzar haciendo un tipo de análisis en el mismo momento de la entrevista solicitando al entrevistado que confirme o aclare las interpretaciones que hace a lo largo de la entrevista. (KVALE, 1996).

Tomamos en consideración algunas limitaciones apuntadas por Colás y Buendía (1994, p. 215), que nos han ayudado a diseñar nuestra entrevista semiestructurada. Inicialmente apuntan las limitaciones que los varios tipos de influencias del entrevistador pueden ejercer sobre el momento de interacción con el entrevistado; consideran que la entrevista no mantiene el anonimato de las respuestas como en el caso de los cuestionarios y que los entrevistadores deben ser expertos para garantizar que los datos sean lo más fiables posibles.

Respecto a las cuestiones éticas hemos mantenido las condiciones que garantizan el anonimato del informante y las informaciones de la transcripción. Bisquerra (2000, p.262) menciona algunas condiciones éticas que debemos llevar a cabo en nuestra entrevista: la que el informante debe aceptar ser entrevistado y una vez que hayamos obtenido su aceptación debemos velar por proteger su identidad para asegurar la protección contra posibles daños morales.

En nuestro caso se ha mantenido una abertura para el diálogo no estricto en el cual se ha podido hablar de los temas de las preguntas y con oportunidades para aclaraciones. Se realizaron algunas inversiones en el orden de las preguntas y algunas acciones para crear un clima de confianza y un ambiente espontáneo.

Las preguntas inicialmente diseñadas para la entrevista fueron las siguientes:

1. En tu caso, en tu escuela. ¿Qué es o qué hace la función de programa de lengua española?
2. ¿Quién decide que fuera así?
3. ¿Cuáles son los criterios para la elección ¿podrías enumerarlos?
4. En tu opinión ¿cómo se caracteriza este programa? Los puntos principales.
5. ¿Consideras estas características ideales para un programa de ELE en la EM? Caso no, ¿cuáles serían las ideales?
6. ¿Qué objetivos la programación atiende?
7. ¿Qué base teórica utilizas para construirlo?
8. En la programación: ¿viene determinada la forma de actuación de los alumnos y del profesor: como el trabajo en grupo o en parejas?
9. ¿Podrías enumerar algún tipo de dificultad que tienes a la hora de llevar a la práctica tu programación?
10. ¿Los alumnos participan o interfieren de alguna forma en el contenido y la elaboración de la programación?
11. ¿Hay flexibilidad en la programación a lo largo del año lectivo o es completamente rígida?
12. ¿La evaluación es explicitada en la programación? ¿Qué se evalúa a lo largo del año (producción, comprensión oral o escrita)?
13. ¿Crees que los alumnos adquieren/aprenden lo que se planificó inicialmente? ¿Más o menos? ¿Pueden actuar fuera del aula utilizando la lengua española?

14. ¿Qué entiendes por currículo? Más puntualmente el de lengua extranjera en el ámbito de la EM.
15. ¿Qué entiendes por una programación? Más puntualmente, en el caso del ELE en la EM?
16. ¿Qué valor atribuyes a la programación?
17. ¿Qué factores atribuyes para que los alumnos aprendan más y mejor?
18. ¿Te auto consideras preparada para elaborar programas de ELE destinados a la EM?

La entrevista fue grabada y transcrita para su posterior análisis, cada uno de las etapas pasan a ser detalladas a continuación juntamente con los datos recogidos en los cuestionarios.

6.4.3 Métodos de análisis e interpretación de los datos del primer estudio

La utilización del cuestionario y la entrevista como recursos de generación de datos se dio por opción metodológica y como forma de mitigar la dificultad en conseguir generar datos a distancia. El envío de cuestionarios por correo electrónico es una práctica ya utilizada en investigaciones y encuestas, generan datos cuantitativos y cualitativos que aportan una gran variedad de información. En nuestro caso, nos ha posibilitado aproximarnos, describir y entender el contexto en que se encuentran inmersos los informantes.

En el primer estudio hemos adoptado dos tipos de análisis; uno cualitativo/cuantitativo sobre los datos de los cuestionarios y otro completamente cualitativo sobre el texto generado a partir de la entrevista. En este último análisis se ha utilizado unos criterios con base en el análisis del discurso que nos permite describir las marcas cognitivas y afectivas que se encuentran en el texto del entrevistado. La intención es hacer aflorar datos significativos implícitos y explícitos respecto a los temas centrales del estudio.

Para el análisis de la entrevista se han adoptado los criterios del *análisis relacional* descrito por Ballesteros (2000, p.113-114), “el cual se inspira en la etnometodología de los estudios actitudinales de la escuela de Chicago, que C. Deprez (1993; 1994) aplica al estudio de las “creencias y representaciones” de los aprendices de lengua”. A continuación resumimos los dos bloques en que están divididos el análisis y los pasos que se deben seguir:

- 1) La construcción de la referencia es la materialización de la propia entrevista que se hace interactivamente: por una parte, el

entrevistado responde a los temas pertinentes que determina el entrevistador a través de las preguntas, por otra, este último lleva a cabo una selección de la masa de datos discursivos que tiene a su disposición en el momento del análisis

- 2) La posición del entrevistado con relación a la referencia aludida se constituye sobre tres ejes:
 - a) semántico: el análisis distributivo de los contextos permite relacionar los temas asociados de los que surgirán los campos semánticos.
 - b) la posición del sujeto: viene dada por el uso de que el sujeto hace de los pronombres personales y su posición espacio-temporal.
 - c) la evaluación de la referencia: viene dada mediante los juicios, las opiniones del sujeto enunciador. (BALLESTEROS, 2000, p. 113-17)

Los ejes, semántico, la posición del sujeto y la evaluación de la referencia se materializan en el discurso del profesor mediante procedimientos retóricos y modos de enunciación cuyo análisis se hace siguiendo los pasos:

1. Análisis distributivo de los contextos:
 - a) identificar las palabras clave a lo largo del discurso y el número de ocurrencias;
 - b) determinar los términos y los temas en los que dichas palabras surgen identificando los campos semánticos y constelaciones significativas que generan.
2. Análisis discursivo: consiste en determinar la posición que el sujeto adopta en el discurso y la evaluación que el sujeto hace de la referencia a través de los siguientes indicadores:
 - a) Para la posición del sujeto es determinante el uso que este hace de:
 - * los pronombres personales y de las formas impersonales porque son indicadores de implicación o no- implicación, de inclusión, exclusión o diferenciación,
 - * los parámetros espacio-temporales: aquí, antes/ahora,
 - * los verbos modales que colocan al sujeto respecto a la acción en posturas de deber y obligación, voluntad, capacidad...
 - b) Para la evaluación de la referencia es determinante el uso que el sujeto hace de:
 - * las valoraciones expresadas a través de adjetivos, adverbios, juicios, verbos de sentimiento, de opinión, inferencias, implícitos, marcadores de contradicciones, de impotencia, de reticencia, las contradicciones más relevantes...,
 - * las comparaciones, atribuciones, identificaciones...
3. Análisis textual: consiste en determinar características de la producción del discurso como texto y da cuenta de aspectos de este, tales como:
 - * género del discurso (que en este caso es invariable la entrevista),
 - * la interacción con el interlocutor (entrevistado en este caso) en el sentido de retomar las palabras de la pregunta para iniciar la respuesta, pedir aclaraciones, incluir al entrevistador en el propio discurso. También "lo difícil de decir", porque puede resultar molesto para quien habla o para quien escucha, forma parte del análisis textual,

* el dominio sobre el propio discurso: la enunciación de las ideas de forma lineal y no digresiva o, por el contrario, la aparición de anacolutos, digresiones...el empleo de ejemplos, anécdotas, citas de palabras de otros...

* la explicación del diálogo interior: el uso de la segunda persona ("tú" con valor de "yo"), los marcadores de dudas,

* la transparencia u opacidad que muestra el texto a la hora de ser interpretado. (BALLESTEROS, 2000, p. 113-17).

Los pasos que seguimos para el análisis de la entrevista que compone este estudio se fundamentan en el análisis relacional anteriormente descrito como también en los modelos adoptados por Palou (2002, p.125) y Cambra (2003).

El primer paso del análisis es la transcripción de la entrevista que consiste en representar un texto oral en un texto escrito. Es un proceso laborioso el cual exige la delimitación de algunas cuestiones metodológicas y que se hace en función de los objetivos que se persiguen en el análisis. Transcribimos la grabación siguiendo algunos criterios que adaptamos de Palou (2002:125) y Calsamiglia y Tuson (2004, p.360) :

- a) Se siguen las normas ortográficas convencionales.
- b) No se utilizan mayúsculas, a excepción de los nombres propios, siglas y énfasis.
- c) No se utilizan los signos de puntuación convencional para señalar las pausas de los hablantes. Para este propósito son utilizadas barras verticales (|).
- d) No se corrigen palabras ni construcciones gramaticales desde el punto de vista de la norma de la lengua.
- e) No se llevan en cuenta los fenómenos relacionados con aspectos fonéticos.

En el anexo B se puede observar el formato de la transcripción que está subdividida en columnas o secciones con títulos que determinan los turnos de cada uno de los participantes (E: entrevistador y L: Lisa), el número de líneas y los enunciados de los participantes.

Con base en algunos elementos propuestos por autores anteriormente citados, optamos por los códigos siguientes para la transcripción de la entrevista:

CÓDIGO DE TRANSCRIPCIÓN

CATEGORIA	SIGNO Y SIGNIFICADO
a) Participantes	E – Entrevistador L - Entrevistada (LISA)
b) Lenguas	<i>Cursiva</i> - uso de otras lenguas (distintas de la portuguesa)
c) Aspectos prosódicos	? - entonación interrogativa ! - entonación exclamativa / - entonación ascendiente \ - entonación descendiente :: - alargamiento del sonido ::: - alargamiento excesivo del sonido - - ruptura, palabra no concluida (alum-) MAYÚSCULA – mayor énfasis
d) Pausas	- Pausa corta (inferior a tres segundos) - Pausa media (de tres a cinco segundos) -Pausa larga (superior a cinco segundos)
e) Solapamientos	texto afectado texto afectado
f) Tempo e intensidad	[(ac)] - texto afectado acelerado [(le)] - texto afectado lento [(a)] - texto afectado de volumen alto. [(b)] - texto afectado de volumen bajo.
g) Sonidos paralingüísticos y aspectos no verbales	<i>Mhm</i> <i>eh</i> <i>ah</i> <i>oh</i> <i>eh</i> <i>ih</i> [(comentario)] - texto afectado (risas, cita su propio discurso o palabras de otro hablante...)
h) Aspectos de la menta transcripción. Inteligibilidad	[?] - fragmento ininteligible corto [??] - fragmento ininteligible de dos o más palabras

Tabla 3: Códigos utilizados en la transcripción de la entrevista.

La entrevista transcurrió en su totalidad en lengua portuguesa. Para la transcripción se ha mantenido la norma de la lengua escrita portuguesa y los criterios ortográficos. Resaltamos que también se ha mantenido como criterio la utilización de los signos de interrogación y exclamación solo al final del enunciado.

El segundo paso fue la identificación de los turnos de los participantes y las secuencias temáticas que componen el texto. En el marco del análisis de la conversación, Marcuschi, (1986), define el turno como estructuralmente con las siguientes características:

[...] produção de um falante enquanto ele está com a palavra, incluindo a possibilidade de silêncio, que é significativo e notado. A expressão ter o turno equivale então a estar na vez, ter a palavra e estar de fato usando-a. Daí não se considerar como turno a produção do ouvinte durante a fala de alguém, embora isto tenha repercussão sobre o que fala. Importante não confundir turno como ato de fala realizado em múltiplos sucessivos. (MARCUSCHI, 1986, p.89).

El mismo autor delimita las secuencias como unidades más breves que el texto y más fáciles de ser analizadas, lo que distingue una secuencia de la otra es el tema. En principio los temas fueron propuestos por el entrevistador, pero también puede ocurrir que éstos afloren del propio discurso del entrevistador. En un sentido amplio *“uma **seqüência** é uma série de turnos sucessivos que se ligam por alguma razão semântico-pragmática”*. (MARCUSCHI, 1986, p.89).

El tercer paso fue la interpretación de los intercambios con el fin de entender lo que dicen los interlocutores. En esta etapa, desarrollada en el Capítulo VII se ha trabajado con dos columnas, la de la izquierda con los enunciados de la secuencia y la de la derecha con el análisis. En este momento se narra y describe lo que dicen los participantes y la forma como lo dicen. Para esta fase, Palou (2002) propone que se analicen las relaciones entre marcadores y conectores presentes en la secuencia. A medida que se hace esta primera interpretación ya se puede detectar aspectos relativos sobre las creencias de la docente sobre los temas propuestos.

El cuarto paso consiste en la interpretación de las secuencias que Palou (2002, p.128-9) la nombra de *análisis focalizado de la secuencia* y está formada por:

- a) El análisis distributivo de los contextos en que se identifican:
 - las palabras clave, la frecuencia que aparecen en la secuencia, el local que ocupan en la frase (sustantivo, verbo...) y en el discurso.
 - las constelaciones de palabras que acompañan las palabras clave.
 - la conducta discursiva: describir, explicar, argumentar y justificar.
- b) La posición de la persona con relación al tema a través de elementos de modelización:
 - Recursos prosódicos;
 - Modalidad de la oración;
 - Modos del verbo y perífrasis verbales;

- Afixos, prefixos y sufijos;
- Locuciones, frase hechas;
- Metáforas;
- Pronombres;
- Elementos léxicos valorativos;
- El ahora y el antes;
- Puntos críticos.

Los dos últimos pasos de la propuesta de Palou (2002) para el análisis consisten en la elaboración de una síntesis y de un mapa conceptual. El primero es una síntesis a respecto de las cuestiones que emergieron en el discurso del entrevistado y la concreción de las creencias, representaciones y saberes que se pudieron evidenciar. El diseño del mapa conceptual es una representación esquemática del pensamiento del profesor, este recurso facilita el entendimiento de los conceptos más relevantes que afloraron en la entrevista y las conexiones que se establecen entre ellos.

Pasamos a describir el protocolo de análisis que hemos creado para el segundo estudio que tiene como objetivo atenderá los objetivos generales de la investigación y a explotar los datos del corpus que se ha creado a partir de cuestionario semiabierto.

6.5 Protocolo de análisis en dos etapas del segundo estudio.

Hemos creado un protocolo para el análisis del cuestionario del segundo estudio en dos etapas (I y II): la primera está compuesta por dos niveles en los cuales analizamos las respuestas como un texto estructurado por secuencias y enunciados. El primer nivel está formado por “4 momentos” o pasos analíticos en los cuales identificamos la coherencia interna de cada una de las partes, la relación de cohesión que hay entre ellas y la relación de las declaraciones con los temas de las preguntas (referentes). Enseguida hacemos un “análisis crítico” de los enunciados con base en la categorización de los indicadores lingüísticos (IL) según el APLD. En la etapa II, identificamos, categorizamos y analizamos las categorías y modelos docentes por medio de “ocho niveles” de análisis que tienen como objetivo último describir el MM de los profesores sobre los temas curriculares. Esta descripción, la hacemos por medio de la categorización de los temas que afloraron en el corpus y una categorización de los modelos docentes. La etapa II y el protocolo como un todo

finaliza con la identificación de los docentes según las categorías y grupos que afloraron.

Al dividir el protocolo en dos “etapas” y “niveles” tratamos de atribuir al primer término una idea de proceso cerrado, estanque y autónomo. Sin embargo, consideramos “niveles” los pasos que en el análisis se encadenan en una relación de subordinación para que la idea analítica pueda progresar. Las etapas son unidades autónomas compuestas por las relaciones entre los niveles.

ETAPA I: Análisis de los cuestionarios en dos niveles:

Los cuestionarios están divididos en los apartados I y II, el primero contiene datos de identificación del profesor que compondrá el nivel 7 de la ETAPA II. El segundo apartado del cuestionario está formado por las preguntas y proposiciones sobre temas curriculares con énfasis en la programación/programas de ELE en la EM.

Inicialmente se hizo la transcripción de los manuscritos para las tablas con las preguntas manteniendo todas las particularidades del texto original sin ningún tipo de corrección. En esta parrilla o tabla identificamos en la columna de la izquierda el tema contenido en la pregunta que llamamos también de referente. En seguida hacemos una paráfrasis en lengua española y conservamos el texto original que en algunos casos está en lengua portuguesa. Este es el primer acercamiento introspectivo que hacemos al MM del profesor que será analizado. El próximo paso consiste en la identificación de enunciados contenidos en cada secuencia al mismo tiempo que identificamos los indicadores lingüísticos (IL) que evaluamos ser los más relevantes para el entendimiento de lo que dicen sobre el referente propuesto. A partir de estas etapas concebimos el análisis en dos niveles:

Primer nivel:

Se trata de un análisis interpretativo de “lo dicho” en cada una de las secuencias, está compuesto por “4 momentos” analíticos que se “influencian” mutuamente. En el primero observamos el alineamiento o acuerdo temático de lo que declara el profesor con relación al referente que se le propone e identificamos

esta relación de congruencia. Para facilitar la visualización y la relación con los posteriores niveles atribuimos para cada relación los $\leftrightarrow \pm \neq \emptyset$, que representan:

- a) **Acuerdo total** (\leftrightarrow): representa el alineamiento en una misma dirección entre el tema, campo semántico o coherencia entre el objetivo de la pregunta y la respuesta.
- b) **Acuerdo parcial** (\pm): los temas de la pregunta y respuesta no están totalmente alineados, pero poseen alguna relación con temas secundarios o pertenecientes al mismo campo semántico. Cuando ocurre una inversión de complementos o del sujeto.
- c) **Desacuerdo** (\neq): representa total discrepancia con todos los temas de la pregunta.
- d) **Sin respuesta** (\emptyset): cuando el espacio asignado a la respuesta se encuentra vacío.

En el segundo momento de este primer nivel de análisis identificamos la “posición del sujeto” en los enunciados por medio de pronombres, formas verbales u otros elementos lingüísticos que sean relevantes para el entendimiento del enunciado. Con estos datos observamos cómo el profesor se implica en la secuencia, si se compromete en la contestación o si implica a otros “actores” de su entorno laboral. También se observa la “propiedad” con la cual habla de los temas, si utiliza terminología específica del área en cuestión y si lo hace de una forma “cerca” o “alejada” del tema propuesto.

En el tercer momento identificamos la conducta discursiva que prevalece en la secuencia, si su tono es de **descripción**, **explicación**, **justificación** o **argumentación**. Estas conductas contribuyen juntamente con los puntos anteriores para la identificación del comprometimiento del profesor y la descripción de sus concepciones curriculares.

Por fin, en el cuarto y último momento del primer nivel de análisis observamos si en las contestaciones hay indicios de identificación de las implicaturas contenidas en cada una de las preguntas. En la siguiente tabla recompilamos las preguntas y enunciados del apartado II del cuestionario con sus respectivos temas e implicaturas. Las secuencias 1 y 8 no contienen implicaturas.

Implicaturas de las preguntas y proposiciones del cuestionario:		
PREGUNTAS Y ENUNCIADOS	TEMAS DE LA PREGUNTAS	IMPLICATURAS
1 ¿En tus clases sigues siempre un libro didáctico? 1.1 Si es así ¿qué libro? 1.2 ¿Por qué este libro? 1.3 ¿Utilizas otros recursos además del libro para planificar tus clases? 1.3.1 ¿Por qué?	1 Utilización de un libro didáctico en las clases. 1.1 Identificación del libro. 1.2 Razones de la utilización del referido libro 1.3 Utilización de materiales diversos para planificar; 1.3.1 razón de su elección.	Sin implicatura
2 ¿Cómo planificas tus clases para el año académico? 3 ¿Qué objetivos persigues cuando planificas tus clases?	2 Modo con que planifica el año académico. 3 Objetivos de la planificación que realiza.	2 a) que el profesor realiza una planificación de clases, b) que realiza una planificación para todo el año y c) que él es responsable por su propia planificación. 3 a) que hace planificaciones, b) que el profesor establece objetivos o que tiene objetivos en su acción de planificar.
4 ¿En qué teorías te basas para planificar o crear tus clases?	4 Teorías que emplea para planificar.	4 a) que el profesor se basa en teorías para planificar o crear sus clases, b) que el profesor planifica las clases.
5. ¿De qué manera tienes en cuenta las necesidades y carencias de cada grupo a la hora de planificar el curso? 6. Apunta alguna necesidad o campo de conocimiento en el que creas necesario perfeccionarte. 7. ¿Cuál es tu mayor dificultad como profesor de español en la Enseñanza Media? 8. Otras observaciones que te parezcan oportunas sobre estos temas:	5 Elementos del aprendizaje del alumno que toma en cuenta a la hora de planificar el curso. 6 Contenido que necesita perfeccionamiento. 7 Dificultades que tiene como profesor de E/LE en la EM. 8 “Libre” y todos los anteriores:	5 a) el profesor tiene en cuenta las necesidades y carencias de sus alumnos, b) el profesor planifica el curso. 6 Los profesores tienen necesidades formativas para desarrollar su práctica. 7 a) los profesores de E/LE de la EM tienen dificultades b) hay una dificultad más relevante que las demás. Sin implicatura

Tabla 4: Temas de las preguntas e implicaturas del apartado II del segundo cuestionario.

Todas las etapas que llamamos de “momentos” contribuyen para el segundo nivel de análisis que consiste identificar lo que hay de ideas subyacentes en cada uno de los IL previamente identificados y que pasan a ser analizados por el APLD.

Segundo nivel:

Este nivel de análisis de la ETAPA II se estructura en dos “momentos”: la puesta en práctica los criterios del APLD y una conclusión. En el primer momento partimos de la identificación de los IL que entendemos ser lo más relevantes para cada uno de los enunciados o de una misma secuencia. Enseguida categorizamos cada indicador con los procesos de modelado de la consciencia previamente

descriptos en capítulo de la metodología: *generalización, cosificación, eliminación y distorsión* (GCED). Cada una de estas categorías indica respectivamente, equivalencias, nominalizaciones, ausencias o alteraciones en las significaciones de lo que se dice, “lo declarado” “dicho” en el interior de las secuencias del cuestionario. El proceso de “etiquetado” nos permite realizar un análisis que identifica las ideas subyacentes. En algunos casos, lo “dicho” puede significar lo contrario de lo que se percibe en una primera lectura (denotación), puede también que la idea subyacente en un determinado IL se conecte o sea corroborada por otra secuencia. Se trata, por lo tanto de un análisis crítico de lo denotativo, es una forma de acceso al MM de los informantes. Tiene como base en el modelo de APLD de Cantero y De Arriba (1997), que como se ha descrito previamente no se detiene a una interpretación semántica y de la estructura sintáctica.

Como hemos visto previamente, los indicadores lingüísticos de los procesos de modelado de la consciencia (PMC), GCED, se clasifican en primer grado y de segundo grado. En el caso de las generalizaciones, además de estas dos subdivisiones también son delimitados como explotación absoluta e identificaciones. En el “etiquetado” que hacemos en este protocolo prescindimos de estas sub categorías sin comprometer el valor que cada IL tiene en el contexto de los enunciados y secuencias.

El segundo nivel de análisis finaliza con una conclusión. Este momento está compuesta por tres apartados que se basan en lo desarrollado en los dos niveles de cada cuestionario:

- a) Recopilación interpretativa de las ideas clave explicitadas (discurso declarado) en las secuencias. En esta descripción cambiamos la persona del discurso, pasando para la tercera persona, hablamos de “lo que dicen” “ellos”. Es por lo tanto una paráfrasis de cada una de las secuencias.
- b) Identificación de bloques de secuencias temáticas: se trata de un ejercicio reflexivo interpretativo en el cual agrupamos algunos temas que identificamos en el momento anterior que a su vez presentan coherencia entre ellos y se fundamentan en las implicaturas. Contribuye también la interpretación que el APLD aporta de los IL y del contexto.

- c) Identificación de las creencias implícitas y explícitas que emergieron de todo el sistema analítico anterior y que tiene como base el APLD. Afloran aquí las percepciones subyacentes sobre temas como programación, los alumnos, el modelo de lengua, los contenidos didácticos y el modelo de mundo del profesor.

Y para finalizar el análisis del cuestionario hacemos algunas conjeturas, observaciones, en las cuales identificamos contradicciones internas del cuestionario, relaciones con otros informantes y también generamos algunas hipótesis.

ETAPA II: Se trata de la identificación de categorías y modelos docentes a partir de las secuencias y enunciados.

A partir del análisis de los cuestionarios pasamos a la segunda etapa del protocolo que tiene como objetivo la caracterización de los profesores según el modelo docente que presentan a partir de los temas que afloraron en los cuestionarios. Esta etapa se estructura en ocho niveles:

1. Identificación y categorización de los temas de las secuencias y enunciados;
2. Identificación de las orientaciones (positiva o negativa) de las secuencias con base en el primer y segundo nivel de análisis de la ETAPA I;
3. Identificación de modelos docentes a partir de las secuencias con orientación positiva;
4. Análisis de los modelos docentes con sus “sub temas” en función de las secuencias temáticas generadoras.
5. Análisis contrastivo de los grupos de modelos docentes.
6. Síntesis de los modelos docentes en grupos de profesores comprometidos y no comprometidos.
7. Análisis de los profesores por grupos de modelos docentes y los datos de identificación del “apartado I” del cuestionario;
8. Conclusiones.

Estos niveles tienen procedimientos internos y criterios con base en los conceptos de “categoría, modelo y grupos”. Para los niveles que detallaremos a continuación la idea de “categoría” se refiere a una clasificación a partir de temas en

común que pueden ser consolidados bajo un mismo título, como por ejemplo: **Pedagógica y comunicativa: foco en el alumno, en el aprendizaje y en el desarrollo de habilidades lingüísticas**, como también, **Enseñanza instrumental y en la gramática normativa**. En algunos casos se originaron a partir de una acción concreta, como la utilización o no del libro, o también de ideas que contiene una secuencia o enunciado.

Por “modelo”, identificamos en este protocolo, los datos, características y referencias que afloraron del discurso de los profesores agrupados previamente en categorías que enseguida fueron “refinados” por criterios del APLD. Los modelos contienen los elementos que caracterizan a los profesores, fueron creados a partir de las proximidades temáticas y la frecuencia en que ocurrieron. Estos modelos son clasificaciones con base en referencias internas generadas en las secuencias corpus que han presentado una orientación positiva. Las evasiones, distorsiones e incoherencias no contribuyen para la concreción de los modelos.

Finalizamos con los grupos de modelos docentes. La idea que utilizamos de “grupo” se refiere a un conjunto de modelos que se aúnan en una misma orientación de comprometimiento. Inicialmente, estar “comprometido” es estar en acuerdo con “aceptar” participar (conducta cooperativa) del cuestionario. Las respuestas en que ocurre inversión de tema o una evasión son claramente ejemplos de no comprometimiento con el cuestionario. Además de la contestación a las preguntas, el posicionamiento del sujeto enunciador, la coherencia discursiva con lo que declaran “hacer” o lo que conciben, también determinan la relación de comprometimiento de los informantes.

Recordemos que los niveles de las ETAPAS I y II son “pasos” analíticos que se estructuran con relación de dependencia y subordinación mutua.

Pasamos a detallar cada uno de los niveles que componen la ETAPA II de este protocolo:

1. Identificación y categorización de los temas de las secuencias y enunciados:

Agrupamos en categorías los temas de las ideas centrales explicitadas por cada profesor. Se trata del “discurso declarado” que extraemos de cada secuencia y se encuentran agrupadas en la conclusión final de cada cuestionario. Por lo tanto, “hablaremos de lo que dicen” los profesores/informantes y por adecuación y coherencia trasladamos el discurso a la tercera persona. En algunos casos, una misma secuencia ha

podido componerse de una o más categorías debido a la autonomía de los temas que traen los enunciados. Estas categorías están representadas en las tablas 15, 20, 23, 27, 30, 34, 37, 40 y 43 llevan el título de “Categorías a partir del discurso declarado”.

2. Identificación de las orientaciones (positiva o negativa) de las secuencias con base en el primer y segundo nivel de análisis de la ETAPA I;

Analizamos las secuencias categorizadas en el nivel anterior en “cuadros contrastivos”: por el lado izquierdo están los datos del discurso declarado y del derecho resultado del APLD. En la columna de la izquierda, registramos si el profesor ha contestado o no a la pregunta o proposición. Enseguida, en la columna de la derecha, recopilamos del primer nivel de análisis del cuestionario los íconos referentes al acuerdo temático que la respuesta tiene con el referente (acuerdo total (\leftrightarrow), acuerdo parcial (\pm), desacuerdo (\neq), sin respuesta (\emptyset), también tomamos en cuenta los otros criterios como la posición del sujeto en el enunciado, la conducta discursiva, la decodificación de las implicaturas de las preguntas y proposiciones del cuestionario. Todos a su vez sintetizado en los análisis individuales de cada profesor. Con base en estas síntesis contrastamos estos datos con las categorías y el lo aportado por APLD realizado en el segundo nivel de análisis del cuestionario. Este contraste nos ha permitido delimitar la orientación que tiene la secuencia en su totalidad o puntualmente por cada uno de los enunciados. Pasamos a delimitar si lo que ocurre es una orientación negativa o positiva, es decir, si por las categorías asignadas y el contexto del cuestionario identificamos una ocultación o evasión de lo declarado. También tendrá una tendencia negativa si la secuencia o enunciado no presenta coherencia con las demás ideas del cuestionario o también con algún referente. Por otro lado, se tratará de una orientación positiva si el enunciado tiene coherencia interna, si guarda un acuerdo total o parcial con el referente (punto no excluyente) si se relaciona con cohesión con otros temas de las preguntas o de respuestas relativas a otros temas que afloran. Lo que hacemos aquí es recopilar de forma sintética los datos del cuestionario en términos de una orientación a sí o no. Las tablas que sintetizan este análisis son la 16, 21, 24, 28, 31, 35, 38 y 41.

3. Identificación de modelos docentes a partir de las secuencias con orientación positiva;

Identificamos los modelos a partir de los rasgos más evidentes de los de profesores en las etapas anteriores. Para la creación de un modelo docente consideramos un mínimo de dos categorías que presentaron orientación positiva. Observamos las ideas explícitas y subyacentes sobre la actitud pedagógica, la naturaleza (concepción de lengua), la actitud reflexiva sobre los temas propuestos, como también las creencias identificadas en las conclusiones del análisis del cuestionario. Para que se consolide un modelo también observamos si los temas están relacionados con el aprendizaje del alumno y si lo consideran como prioridad en las acciones de planificación. En el caso del libro didáctico y el uso de los materiales, los modelos docentes se estructuran a partir de proposiciones negativas: No

se compromete, no contesta, sin justificación y no “se compromete con la propuesta del libro didáctico”. Estos modelos se reflejan en las tablas 18, 22, 26, 29, 33, 36, 39, 42 y 45.

4. Análisis de los modelos docentes con sus “sub temas” en función de las secuencias temáticas generadoras.

En este nivel recopilamos los cinco modelos docentes que afloraron en el nivel anterior con sus respectivos “sub temas”. El objetivo es hacer un análisis pormenorizado de cada una de las secuencias que contribuyó para la concreción de cada modelo. Las tablas (46, 47, 48, 49 y 50) están creadas con los modelos, sus sub temas, la palabra nuclear que sintetiza cada tema propuesto y los profesores que se asignaron al modelo. Este criterio funciona como un ajuste puntual, una “prueba” para justificar las fuentes que originaron a cada uno de los modelos. Y como síntesis de este nivel identificamos las creencias que afloraron en cada uno de los modelos.

5. Análisis contrastivo de los grupos de modelos docentes.

Relacionamos en tablas contrastivas, los modelos docentes identificados previamente y los temas de las secuencias con orientación positiva que los generaron. Estas tablas posibilitan un análisis a partir de los datos en un solo “mapa” en el cual se visualiza el contexto de las adscripciones, el contraste entre los modelos docentes y el tipo de enseñanza (pública o privada). En la primera tabla identificamos el contraste entre los modelos docentes pedagógico, comunicativo e instrumental (Tabla 51), en la segunda (Tabla 52) contrastamos los modelos relacionados al uso del libro y materiales didácticos, la transferencia de responsabilidad y las conductas evasivas. La tercera y última tabla (Tabla 53) concluye el objetivo final de esta etapa al reflejar la clasificación de cada profesor de acuerdo con los grupos de profesores comprometidos y no comprometidos.

6. Síntesis de los modelos docentes en grupos de profesores comprometidos y no comprometidos.

Esta categorización final concluye el recorrido analítico con la identificación de los profesores según los grupos de modelos docentes. Para ello consideramos criterios cuantitativos y cualitativos que identifican a los profesores en cada uno de los grupos. En la vía **cuantitativa** determina que el profesor pertenecerá a una categoría u otra cuando refleje el mayor valor numérico de ocurrencias de las secuencias en la columna “TOTAL” (Tabla 54). Del lado que determina el comprometimiento se suman las ocurrencias de los modelos docentes “pedagógico, comunicativo e instrumental”. Por el lado del no comprometimiento se suman “la transferencia de responsabilidad y evasivo”. En los criterios **cualitativos** consideramos todos los datos y síntesis que emergieron en los dos niveles de análisis de la etapa de análisis de los cuestionarios. Estos pueden estar en favor (corroborar) o en contra (contestar) los valores cuantitativos para

la determinación del modelo síntesis de cada profesor, que se refleja en la última columna de la derecha.

7. Análisis de los profesores por grupos de modelos docentes y los datos de identificación del “apartado I” del cuestionario;

En la tabla 56 reunimos los grupos de modelos docentes en función de los datos del “apartado I” del cuestionario. Observamos cada uno de los informantes aisladamente y en función del conjunto con el objetivo de identificar posibles homogeneidades en los datos e interpretarlos y lo que representan en el corpus. Buscamos también interpretar si en los datos hay elementos que puedan caracterizar cada uno de los grupos de modelo docentes. Observamos si los profesores de las escuelas públicas y privadas de cada uno de los grupos poseen características semejantes entre ellos y con relación a los demás.

8. Conclusiones.

Finalizamos con una síntesis tomando en consideración los hallazgos del análisis, las reflexiones y los modelos docentes que afloraron a partir de los ocho temas que constituyen el cuestionario. Iniciamos por el libro didáctico que como se ha podido identificar constituye la referencia curricular para este grupo de profesores y pauta la relación con la mayoría de los temas.

El recorrido analítico del segundo estudio que acabamos de explicar en este protocolo se resume en el siguiente esquema:

Resumen del protocolo

ETAPA I (análisis cualitativo de los cuestionarios)

Primer nivel:

- 4 Momentos:

- Acuerdo temático ($\leftrightarrow \pm \neq \emptyset$);
- Posición del sujeto;
- Conducta discursiva;
- Identificación de implicaturas de las preguntas.

Segundo nivel:

- 2 Momentos:

- APLD (categorización GCED);
- Conclusión en tres apartados: temas de las secuencias; bloques y creencias)

ETAPA II (identificación de categorías y modelos docentes a partir de las secuencias y enunciados):

Ocho niveles:

1. Identificación y categorización de los temas de las secuencias y enunciados;
2. Identificación de las orientaciones (positiva o negativa) de las secuencias con base en el primer y segundo nivel de análisis de la ETAPA I;
3. Identificación de modelos docentes a partir de las secuencias con orientación positiva;
4. Análisis de los modelos docentes con sus "sub temas" en función de las secuencias temáticas generadoras.
5. Análisis contrastivo de los grupos de modelos docentes.
6. Síntesis de los modelos docentes en grupos de profesores comprometidos y no comprometidos.
7. Análisis de los profesores por grupos de modelos docentes y los datos de identificación del "apartado I" del cuestionario;
8. Conclusiones.

Tabla 5: Resumen del protocolo de análisis del segundo estudio.

Concluimos estos apartados conscientes de que el modelo de protocolo que desarrollamos es fiel a las bases del APLD de Cantero y De Arriba (1997) y atiende al un análisis criterioso del discurso escrito reflejado en los cuestionarios de este estudio. Perseguimos, por lo tanto, los objetivos de "hallar, interpretar y relacionar" los procesos de modelado que han construido el discurso de los informantes. En nuestro caso, buscamos identificar y describir el modelo de mundo de cada uno de los informantes y al mismo tiempo los elementos que los acerca en una cultura de grupo.

7 ESTUDIOS

En este capítulo detallamos la estructura y los resultados de los dos estudios que componen esta investigación. Describimos el contexto en que estamos inmersos como docentes y en el cual hemos generado los interrogantes iniciales para realizar esta investigación. Relatamos también el proceso de recogida de los datos y el corpus que se ha generado con los cuestionarios y la entrevista.

7.1 Diseño de la investigación

Esta investigación tiene el propósito de acercarnos a una realidad empírica, generar datos y analizarlos a través de un marco teórico y protocolos específicos para cada uno de los dos estudios que la componen. El objetivo es identificar, describir y analizar las ideas de los profesores de español respecto a sus concepciones curriculares e identificación de las creencias específicas de cada uno de los informantes.

La investigación está diseñada con base a dos estudios. En el primero, los datos fueron generados a partir de un cuestionario realizado con cinco informantes y una entrevista a uno de los docentes. El segundo estudio se fundamenta a partir de los datos obtenidos de 21 cuestionarios respondidos por otros veintiún informantes, todos profesores que no participaron del primer estudio. En total han participado 26 profesores de ELE que se dedican a la EM en la ciudad de Recife en el estado de Pernambuco. Los dos estudios se diferencian esencialmente en la forma que los cuestionarios fueron estructurados. En el primero dejamos a los referentes expuestos para que una opción fuera marcada, de ahí su carácter cerrado con algunos espacios abiertos para que los informantes se expresaran. Esta característica fue esencial para determinar el tipo de cuestionario y los datos que

deberíamos explotar en un segundo momento. Por otro lado, el segundo estudio tiene un carácter más abierto (casi no explota respuestas de sí y no) que el primero, los temas tratados son básicamente los mismos, se refieren al currículo de ELE en la EM. La diferencia entre los dos estudios reside en el tipo de discurso generado, en el segundo las secuencias de respuestas suelen ser breves, pero se conectan entre sí formando una constelación de conexiones con temas subyacentes que afloraron. Los estudios se complementan visto que focalizan los mismo temas, pero con metodologías de generación de datos distintos.

A partir del análisis de los cuestionarios y de la entrevista ha sido posible caracterizar a los profesores, identificar sus perfiles y las ideas que dan forma a su sistema de creencia sobre los elementos que componen sus prácticas. Más puntualmente se describe la referencia que hacen a la programación de la lengua española en la EM.

A partir de los datos generados en el segundo estudio ha sido posible clasificar a los enunciados en categorías, delimitar modelos y grupos de modelos docentes que caracterizan a los 21 profesores de la muestra.

7.2 El investigador y el contexto

La motivación, implicación profesional y personal en realizar un estudio con estas particularidades es un intento de buscar respuestas de cómo se caracteriza el pensamiento de los profesores de ELE respecto a su acción de diseñar e interpretar las programaciones de lengua española en la EM.

Como hemos descrito en la página 20, el investigador forma parte del mismo contexto educativo de los informantes y comparte desde hace más de veinte años las mismas dificultades relativas a la enseñanza de una asignatura con muy poca tradición en la EM en las escuelas brasileñas. El hecho de pertenecer al grupo nos da la condición de conocer desde dentro los procesos relacionados a la enseñanza y aprendizaje que caracterizan este contexto.

7.3 Recogida de datos y el contexto.

La aproximación a los profesores se dio a partir de un primer contacto correo electrónico en que se explicaba a grandes rasgos la necesidad de comunicarnos con algunos profesores para que participaran de una encuesta respondiendo a un cuestionario sobre su práctica docente en la EM. En este primer contacto también solicitamos que nos indicaran el nombre y el correo de otros posibles informantes para colaborar con la investigación. El primer participante fue la informante Kat que enseguida nos indicó a Bartolomé, amigo suyo y compañero de trabajo de la misma escuela. Por intermedio de una profesora que conocíamos se ha podido contactar a Luiza, amiga suya, la cual se dispuso a participar de la encuesta. Finalmente, el quinto informante, Martín, fue contactado inicialmente por una llamada telefónica, puesto que le conocíamos pero no teníamos su correo electrónico. Martín en la época era profesor en un colegio en que dábamos clase de español, pero sólo se dedicaba a los primeros cursos de la EM.

Es relevante destacar que la selección de los encuestados fue condicionada por las particularidades y limitaciones de un estudio a distancia y por los recursos tecnológicos (disponibilidad y uso de la internet) que ejercieron un papel determinante. Como hemos dicho, el contacto inicial con los profesores partió de algunos conocidos que indicaron a otros profesores. Se ha hecho un gran esfuerzo en contactar con otros profesores de instituciones públicas de enseñanza pero no tuvimos contestación.

La recogida de datos para el segundo estudio transcurrió a lo largo del segundo semestre del año 2013 y el principio del 2014. Período en el cual el investigador cursó las últimas asignaturas de la carrera de Letras con formación en lengua portuguesa y lengua española en la Universidad Católica de Pernambuco (UNICAP). En este ambiente académico, 8 alumnos de la misma carrera ayudaron a contactar a otros profesores para que participasen del estudio respondiendo a los cuestionarios. Estos ocho futuros profesores de ELE participaron de un breve seminario en el cual se les presentó la investigación doctoral en curso, los conceptos clave y las dificultades en identificar a profesores de español que trabajasen en la EM para la recogida de datos. A partir del seminario dicho grupo de colaboradores buscó identificar a profesores en las escuelas cercanas, presentarles el cuestionario

y aclarar los datos necesarios para su contestación. Como se preveía, los colaboradores identificaron dificultades en conseguir informantes, ora por la falta de interés de los profesores en participar, ora porque varias instituciones no contaban con docentes de español. Otra dificultad se debió a que muchos profesores de ELE trabajan en horarios específicos en las escuelas, dan sus clases y se van, esto requiere como mínimo dos visitas a la institución para conseguir una cita con los docentes y en algunos casos hasta cuatro visitas.

Debido a las dificultades presentadas optamos por hacer un solo modelo de cuestionario semiabierto, que no necesitase de la intervención de los colaboradores. El objetivo fue recaudar la mayor cantidad de informantes en el semestre de 2013 y el principio de 2014. La intención de la opción escrita fue dejar a los profesores informantes más seguros para hablar de sí propios sin evidenciar cualquier carencia en su labor docente. El acercamiento de los ocho colaboradores, estudiantes de Letras, a los profesores se dio con una invitación para la participación en una investigación a través de la contestación de un cuestionario que se podría responder en aquel mismo instante. Todos los informantes que aceptaron contestar al cuestionario lo hicieron en sus respectivas escuelas, delante de los colaboradores en el mismo momento del contacto.

Se constató una especial dificultad en algunas escuelas públicas que tienen a muchos profesores en su plantilla pero que no se dedican a la EM sino que trabajan en el programa del gobierno de “núcleos de idiomas”, es decir, escuelas de idiomas dentro de las instituciones públicas. Esta enseñanza no es reglada ni obligatoria, es abierta a toda la sociedad, funciona como academias de idiomas, suelen tener a grupos pequeños con foco en el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices.

7.4 El corpus de datos.

El corpus del primer estudio que pasaremos a analizar en el apartado siguiente se componen de:

- a) 5 cuestionarios respondidos por correo electrónico por los profesores: Lisa, Bartolomé, Kat, Martín y Luiza.

- b) 1 entrevista transcrita con duración de: 39': 51'' con la profesora Lisa.

El segundo estudio está compuesto por los datos recompilados de:

- a) 21 cuestionarios contestados de forma manuscrita y presencial.

En los dos estudios participan un total de 26 profesores, 7 de escuelas públicas y 19 de escuelas privadas de la ciudad de Recife en el Estado de Pernambuco, Brasil. Los datos característicos de cada informante se explicitan dentro de cada uno de los estudios con sus respectivos protocolos de análisis.

7.5 Resultados del primer estudio.

Analizamos a continuación los datos del primer estudio en el cual han participado cinco profesores. Los datos afloran de un cuestionario que está dividido en tres apartados y de una entrevista, ambos compuestos por preguntas abiertas y semiabiertas. Seguimos rigurosamente el protocolo desarrollado previamente para este propósito y enseguida concluimos con la respuesta a las preguntas de investigación que motivaron la investigación.

7.5.1 Análisis de los cuestionarios.

El cuestionario del primer estudio (Anexo C) está subdividido en tres apartados, a continuación analizamos los datos de cada uno de ellos y las relaciones que pueden ocurrir entre los datos. El primer apartado contiene los datos de identificación de los cinco profesores, el segundo se trata del resultado de una escala de actitud que mide la adscripción a las ideas contenidas en el documento OCEM (BRASIL, 2006) y el tercer apartado se refiere al papel que tienen estos profesores en la planificación que desarrollan, las referencias teóricas que utilizan y los objetivos que persiguen.

7.5.1.1 Primer apartado.

Observamos en la siguiente tabla que de los cinco profesores, dos son varones y tres mujeres, ocupan una franja de edad que va de los 25 a los 50 años. Prevalce el portugués como lengua materna, solo Martín es hispanohablante nativo de la variedad Argentina. Bartolomé fue escolarizado en Argentina, cursando hasta el primer curso de la carrera de Odontología en aquel país. En el ítem grado de estudios y formación académica observamos una gran variedad en la formación superior: Pedagogía (Lisa), Relaciones Públicas (Luiza), Odontología (Bartolomé) e Imagen y Sonido (Martín). Kat es la única licenciada en Letras (portugués/español) pero no ha participado en cursos de formación ni posee diploma de suficiencia en la lengua, es la más joven del grupo y no ha tenido contacto con la lengua en países de habla hispana. Como grupo, presenta una media de 7,4 años de dedicación a la enseñanza del español, solamente Luiza trabaja en una escuela pública.

Datos de identificación de los profesores (apartado I).

LOS PROFESORES						
Nombre	Edad	Lengua Materna	Grado máximo de estudios y formación académica	Título de español ELE	Régimen de enseñanza	Tiempo de docencia
1- Lisa (M)	30 – 35 años	Portugués	- Pedagogía. - Especialista en lingüística aplicada a la enseñanza de lengua española (UFPE).	DELE Ecuador	Privada	5
2- Kat (M)	25 – 30 años	Portugués	- Licenciatura en lengua portuguesa y española (UFPE).	*****	Privada	6
3- Bartolomé (H)	35 – 40 años	Portugués	- Odontología. - *	DELE Superior	Privada	10
4- Martín (H)	45 – 50 años	Castellano (variedad Argentina)	- Realizador de cine y vídeo. - Especialista en lingüística aplicada a la enseñanza de lengua española (UFPE).	*****	Privada	7
5- Luiza (M)	40 – 45 años	Portugués	- Relaciones públicas. - **	DELE Superior	Pública (militar)	9

Tabla 6: Datos de identificación de los profesores de primer estudio.

M – Mujer H – Varón * Estudió primaria, secundaria y un año de la carrera de Odontología en Argentina. ** Metodología de la enseñanza de la lengua española para brasileños (Valladolid - España) y Lengua Española y Cultura Hispánica por el Ministerio de la Educación de Ecuador.

7.5.1.2 Segundo apartado.

El segundo apartado del cuestionario tiene como base los resultados de una escala de actitud de Lickert (COLÁS BRAVO y BUENDÍA EISMAN, 1994, p. 215) sobre las OCEM (BRASIL, 2006). En la siguiente tabla agrupamos las respuestas de los cinco informantes para contrastar los resultados. Ha sido posible identificar que los informantes presentan una tendencia positiva en dirección a los supuestos de las OCEM (op. cit).

El análisis cuantitativo de las escalas de cada informante tiene como puntuación máxima 160 y 795, valores que pasan a ser la referencia, el 100%. Se llega al primer valor a partir de la puntuación 5 relativa a la opción “plenamente de acuerdo” multiplicada por 32 que es la cantidad de proposiciones (ítems 160*). Es decir, 160 (100%) es el valor máximo de adscripción de cada informante.

En las líneas finales de la tabla podemos observar la tendencia de los cinco informantes totalizando la suma de 704 que representa 88,5% del total 795. Este valor de referencia 795 (100%) se obtiene a partir de la multiplicación del valor máximo 5 (“plenamente de acuerdo”) multiplicado por el número de informantes (5) que totaliza 25. Otra vez, multiplicamos 25 por 32 (proposiciones) para llegarse a la cantidad de enunciados de la escala, así obtenemos 800 como valor total. A este valor restamos 5 opciones que no fueron contestadas.

Partiendo de una valoración máxima por cuestionario de 160, el profesor con mayor grado de adscripción ha sido Lisa con 147 (91,87%), seguida por Luiza con 146 (91,25%), Martín con 137 (83,00%) tiene un valor proporcional por no haber contestado a cinco ítems, después viene Kat con 132 (82,50%) y por último Bartolomé con 121 (75,00%).

Se identificó el valor de 82 (51,25% del total de 160) referente a la opción “plenamente de acuerdo”; 52 relativas a la valoración “de acuerdo” (32,5% del total de 160). Las demás opciones, en sentido opuesto a los supuestos del documento se dividen en las siguientes proporciones: 11 eventos de la opción “indiferente” (6,875% del total de 160); 8 relativos a “en desacuerdo” (1,25% del total de 160); 2 relativos a “total desacuerdo” (1,25% del total de 160) y 3 están en un grupo que consideramos como “sin respuesta o nulas” (3,125% del total de 160).

Aún sobre el segundo apartado destacamos que los ítems 2, 6 y 29 han presentado consenso entre los profesores. Al ser valorados como “plenamente de acuerdo” sumaron el valor total de 25. De los tres ítems que generan acuerdo el 2 y 26 indagan son sobre el papel educativo del ELE en la EM. El 2 es sobre la contribución de la asignatura en la formación ciudadana de los alumnos y en la modificación de actitudes y valores. El 26 es sobre la introducción de otros recursos didácticos en las clases además del libro, como fotocopias de textos, vídeos, recursos informáticos, etc. Ya el ítem 3 es el que menor valoración por todos los cinco informantes del grupo, total de 10, optaron por estar en “desacuerdo”. Este ítem se refiere al papel educativo del ELE en la EM. La proposición afirma “que para garantizar el papel educativo y contribuir a la formación ciudadana, la asignatura no debe tomar en consideración, prioritariamente, la dimensión comunicativa de la lengua”. La afirmación está construida con base en lo que afirma el documento: “la dimensión comunicativa no debe ser la única forma de garantizar los propósitos educativos”. Luego, para estar en la misma dirección del documento las opciones tendrían que presentar acuerdo y valor cercano a 25 puntos.

Síntesis de los datos de la escala de adscripción sobre las OCEM (BRASIL, 2006) con los informantes, porcentuales y totales.

ADSCRIPCIÓN POR ÍTEMS POR INFORMANTE

5	4	3	2	1
plenamente de acuerdo	de acuerdo	indiferente	en desacuerdo	total desacuerdo

ÍTEMS	LISA	KAT	BARTOLOMÉ	MARTÍN	LUIZA	TOTAL
1. La asignatura de ELE en la EM debe integrar conocimientos de otras asignaturas	5	4	4	4	5	22
2. La enseñanza de ELE en ámbito de la EM debe tener un papel educativo y contribuir para la formación ciudadana del alumno	5	5	5	5	5	25
3. Para garantizar su papel educativo y contribuir a la formación ciudadana del alumno, la asignatura de ELE en la EM no debe tomar en consideración, primordialmente, la dimensión comunicativa de la lengua	2	2	2	2	2	10
4. La asignatura de ELE en la EM debe influir positivamente en la relación que el alumno tiene con la lengua portuguesa	5	3	4	4	4	20
5. La asignatura de ELE en la EM no debe centrarse en comparaciones en el campo fonético -fonológico del español y del portugués	4	2	4	4	5	19
6. La asignatura de ELE en la EM no debe seguir las mismas propuestas y objetivos de las academias de lenguas privadas	3	4	3	4	1	15
7. La asignatura de ELE en la EM debe contemplar la heterogeneidad cultural y lingüística relacionada con las variaciones regionales y sociales del español	5	5	5	5	5	20
8. En el caso del ELE en la EM, es más importante que el profesor esté convencido de la metodología que utiliza en sus clases, que adoptar el uso de una otra con la cual no esté totalmente de acuerdo, aunque la considere más actualizada	5	5	2	5	1	18
9. Para lograr que los alumnos entiendan toda la heterogeneidad lingüística y cultural de los pueblos de lengua española no es suficiente que se les presente listas de vocabulario en las distintas variantes del español, así como determinadas "curiosidades" socioculturales	5	4	4	4	5	22
10. En la asignatura de ELE en la EM se debe desarrollar la comprensión lectora con el objetivo que los alumnos puedan hacer una comprensión profunda e integrarse con el texto de forma crítica y reflexiva.	5	4	5	4	5	23
11. Aunque se trate de la enseñanza de lenguas próximas como son el portugués y el español, no siempre se puede prever los errores que vayan a producir los alumnos de ELE en la EM	5	4	4	4	5	22
12. La asignatura de ELE en la EM debe motivar al alumno a desarrollar criterios personales para decidirse por la variante del español que le parezca mejor aprender y utilizar	5	5	4	4	5	23
13. Cuando la variedad lingüística presente en los materiales didácticos adoptados para las clases de ELE es distinta a la del profesor, éste puede utilizar la suya como también la de los manuales	5	5	5	4	5	24
14. Se debe desarrollar la competencia comunicativa y sus sub competencias (lingüística, sociolingüística y pragmática) en las clases de ELE en la EM	5	4	4	SIN RESPUESTA	5	18
15. La asignatura de ELE en la EM no debe centrarse en comparaciones en el campo léxico (principalmente en los heterosemánticos, "falsos cognatos") del español y el portugués	5	4	3	4	5	21
16. Los manuales adoptados para las clases de ELE en la EM deben prestar atención a los paralelismos y diferencias lingüísticas del portugués y español	5	5	3	SIN RESPUESTA	5	18

17. La asignatura de ELE en la EM no debe centrarse en comparaciones en el campo pragmático discursivo del español y del portugués	5	4	3	4	5	21
18. El profesor debe reconocer la existencia del "portuñol", entendido como un dialecto de aproximación al español creado por hablantes de lengua espontánea, y llevar a los alumnos a superarlo para que no se limiten a atender a sus necesidades de comunicación vía "portuñol"	5	5	4	4	5	23
19. No se debe restringir por completo el uso del portugués en las clases de ELE en la EM	2	4	2	4	5	17
20. Los resultados de las evaluaciones y los errores producidos por los alumnos permiten que los profesores puedan reestructurar el direccionamiento como el programa de sus cursos de ELE en la EM	5	5	4	5	5	24
21. El conocimiento de la gramática normativa y prescriptiva en las clases de ELE en la EM debe capacitar al alumno para actuar lingüísticamente tanto en el aula como fuera de ella con hablantes de español	5	2	3	4	5	19
22. La asignatura de ELE en la EM no debe tener como objetivo exclusivamente la preparación para la vida laboral y la superación del examen "Vestibular"	5	5	4	5	5	24
23. Se debe desarrollar la competencia (<i>inter</i>) <i>pluricultural</i> en los contenidos de ELE en la EM	5	5	4	4	5	23
24. La asignatura de ELE en la EM no debe centrarse en comparaciones en los campos morfológico y sintáctico del español y del portugués	5	3	4	4	5	21
25. El ELE en la EM debe contribuir a concienciar al alumno sobre nociones de ciudadanía, identidad, plurilingüismo y multiculturalidad	5	4	5	5	5	24
26. El ELE en la EM debe contribuir a la modificación de actitudes y valores personales del alumno referidos hacia sí mismo, hacia su comunidad y sus relaciones con otros pueblos	5	5	5	5	5	25
27. En la asignatura de ELE en la EM se debe desarrollar la comprensión oral en su sentido más amplio	5	4	5	4	5	23
28. En la asignatura de ELE en la EM se debe desarrollar la producción escrita de forma que el alumno pueda expresar sus ideas y su identidad en la nueva lengua	2	4	4	SIN RESPUESTA	5	15
29. Deben ser introducidos otros recursos didácticos en las clases de ELE en la EM además del libro de texto, tales como: fotocopias de textos no didácticos, recursos informáticos, grabaciones, vídeos, diccionarios, etc.	5	5	5	5	5	25
30. En la asignatura de ELE en la EM se debe desarrollar la producción oral como hablante en situaciones reales	5	4	4	SIN RESPUESTA	5	18
31. Los manuales adoptados para las clases de ELE en la EM deben tomar en consideración las particularidades culturales de cada región o localidad en la que se encuentren los alumnos	4	4	4	5	5	24
32. Al adoptar un libro de texto para las clases de ELE en la EM se debe dar importancia al libro del profesor para poder entender claramente la metodología subyacente en este material didáctico	5	4	4	SIN RESPUESTA	4	17
Adscripción por cuestionario: 160 (100%) (160= 32 proposiciones as X 5 (máximo: plenamente de acuerdo)	147 91,87%	132 82,50%	121 75,00%	115 (de 137) 83,00%	146 91,25%	
Adscripción total: 795(100%) por los 5 cuestionarios (800 = 25 máximo por informante/plenamente de acuerdo X 32 proposiciones) – 5 sin respuesta = 795						704 (88,5% de 795)

Tabla 7: Síntesis de las escalas de adscripción sobre las OCEM. (BRASIL, 2006).

7.5.1.3 Tercer apartado.

El tercer apartado se subdivide en seis partes que tienen como objetivo identificar:

- a) Si el profesor es el responsable por la acción de planificación de los contenidos para el año lectivo en la escuela;
- b) Las referencias/fuentes teóricas que son utilizadas a la hora de planificar;
- c) Los objetivos que atiende la programación;
- d) El acuerdo o desacuerdo con los objetivos de la programación que desarrolla;
- e) Si los profesores conocen los documentos curriculares, escolar, evaluación, lengua oral y escrita, objetivos de la planificación;
- f) Espacio para la libre expresión, reflexión, crítica y lo que le parezca necesario comentar sobre los temas tratados y el mismo cuestionario.

Resumimos y analizamos estas partes en tablas que conjugan los datos de todos informantes. El tema central de la primera tabla de este apartado es sobre la autoría de la planificación (programación) de la asignatura en las instituciones que trabajan. Observamos una fuerte tendencia a la autonomía en todos los profesores a excepción de Kat. Según los datos los profesores hacen sus propias programaciones cuando se refieren a los tres años de la EM. Sin embargo, Kat es la única que en la tercera serie utiliza una programación predeterminada que tiene que ser cumplida. Por otra parte, Luiza es la que más se aleja de los demás, tiene que cumplir la propuesta de la escuela en los dos primeros años de la EM y en el tercero es autónoma para hacer su propia programación. Es importante señalar que Luiza es la única que no trabaja en escuela privada.

La PLANIFICACIÓN (programación) de los contenidos de lengua española para el año lectivo en tu escuela y en la respectiva serie(es) es una LABOR en que:

	LISA	KAT	BARTOLOMÉ	MARTÍN	LUIZA
1ª SERIE					
a) Eres autónomo y haces tu propia programación.	X	X	X	X	
b) Otro profesor está encargado de hacer la programación y tú no participas.					
c) Hacéis la programación en conjunto con otros profesores de la institución.					
d) Ya existe una programación de la escuela y sólo tienes que cumplirla					X
e) Otras. _____					
2ª SERIE					
a) Eres autónomo y haces tu propia programación.	X	X	X	X	
b) Otro profesor está encargado de hacer la programación y tú no participas.					
c) Hacéis la programación en conjunto con otros profesores de la institución.					
d) Ya existe una programación de la escuela y sólo tienes que cumplirla					X
e) Otras. _____					
3ª SERIE					
a) Eres autónomo y haces tu propia programación.	X		X		X
b) Otro profesor está encargado de hacer la programación y tú no participas.				NO	
c) Hacéis la programación en conjunto con otros profesores de la institución.				CONTESTA- DA	
d) Ya existe una programación de la escuela y sólo tienes que cumplirla		X			
e) Otras. _____					

Tabla 8: Autoría de la programación de los cursos de la EM.

Sintetizamos la segunda parte del segundo apartado del cuestionario en la siguiente tabla. En ella se reflejan los datos generados de la pregunta: “¿Cuál o cuáles referencias/fuentes teóricas son utilizadas a la hora de planificar los contenidos de lengua española para el año lectivo en tu escuela?” El libro didáctico es la referencia más adoptada en los dos primeros años de la EM por todos a excepción de Bartolomé en el segundo año. El listado de contenidos lingüísticos extraídos de la gramática también es un recurso utilizado en los dos primeros años de la EM. Resaltamos que en el tercer curso se opta menos por el libro que es sustituido por “un listado de contenidos extraídos del Vestibular” y “un listado de contenidos lingüísticos extraídos de una gramática”. La informante Lisa ha marcado todas las opciones en los tres niveles de la enseñanza a excepción de “un listado de

contenidos extraídos del Vestibular” para los dos primeros años, en todos los espacios se dedica a escribir su opinión mencionando que toma como base uno de los documentos del MEC brasileño PCNs.

¿Cuál o cuáles REFERENCIAS/FUENTES TEÓRICAS SON UTILIZADAS A LA HORA DE PLANIFICAR los contenidos de lengua española para el año lectivo en tu escuela?

	LISA	KAT	BARTOLOMÉ	MARTÍN	LUIZA
1ª SERIE					
a) Un libro didáctico para la enseñanza del español como lengua extranjera.	X	X	X		X
b) Un listado de contenidos lingüísticos extraídos de una gramática.		X	X		
c) Un listado de contenidos extraído del examen Vestibular.					
d) Otras. _____	<p style="text-align: center;">X</p> <p>Os PCNs língua estrangeira. Priorizo nessa serie um contato mais prazeroso com a língua, por isso um passeio nas diversas competências sem a pressão vestibular tão acirrada.</p>			X	Sin comentarios
2ª SERIE					
a) Un libro didáctico para la enseñanza del español como lengua extranjera.	X	X			X
b) Un listado de contenidos lingüísticos extraídos de una gramática.	X		X		
c) Un listado de contenidos extraído del examen Vestibular.					
d) Otras. _____	<p style="text-align: center;">X</p> <p>Os PNS língua estrangeira. Já me preocupo um pouco mais com a sistematização dos conhecimentos lingüísticos</p>			X	Sin comentarios
3ª SERIE					
a) Un libro didáctico para la enseñanza del español como lengua extranjera.	X				X
b) Un listado de contenidos lingüísticos extraídos de una gramática.	X	X		NO	X
c) Un listado de contenidos extraído del examen Vestibular.	X	X	X	CONTESTADA	X
d) Otras. _____	<p style="text-align: center;">X</p> <p>Os PCNS língua estrangeira. devido a cobrança social e a prioridade das instituições de avaliar mais gramática, neste ano existe um espaço dedicado a preparação para o vestibular, prioritariamente</p>				

Tabla 9: Fuentes teóricas utilizada para planificar.

La tercera parte del tercer apartado se trata de una afirmación sobre los objetivos que la planificación de sus respectivas escuelas. Sólo Kat considera que en todos los años de la EM el objetivo principal es la preparación para el *Vestibular*. Luiza es la única que apunta que en los tres años de la programación atiende a exigencia de la escuela y solo añade el ítem del *Vestibular* en el tercer curso. Lisa, Bartolomé y Martín coinciden que en el primero y segundo cursos se atiende a los documentos de la enseñanza brasileña. Solo Bartolomé y Martín coinciden en que la planificación atiende a la demanda de aprendizaje de los alumnos. Martín coincide con Lisa que en el primer curso se tiene como objetivo la formación ciudadana. Sobre el segundo curso de la EM Lisa y Martín coinciden en todos los ítems a excepción de la letra a) que se refiere a la programación como exigencia de la escuela. En el tercer curso todos apuntan para el programa con base en la preparación de los alumnos para el *Vestibular*. En este curso Lisa repite su opinión señalando todos los ítems como en el segundo año.

Consideras que La PLANIFICACIÓN (programación) de los contenidos de lengua española en **tu escuela** TIENEN COMO OBJETIVO PRINCIPAL ATENDER A:

	LISA	KAT	BARTOLOMÉ	MARTÍN	LUIZA
1ª SERIE					
a) Las exigencias de la escuela.					X
b) Las directrices de la educación brasileña fijadas por documentos como el Plan Curricular Nacional (PCNs) o las Orientaciones Curriculares Nacionales.	X		X	X	
c) La demanda de aprendizaje de los alumnos.			X	X	
d) La preparación de los alumnos para el examen Vestibular.		X			
e) La formación ciudadana .	X			X	
f) Otras. _____					
2ª SERIE					
a) Las exigencias de la escuela.					X
b) Las directrices de la educación brasileña fijadas por documentos como el Plan Curricular Nacional (PCNs) o las Orientaciones Curriculares Nacionales.	X		X	X	
c) La demanda de aprendizaje de los alumnos.	X		X	X	
d) La preparación de los alumnos para el examen Vestibular.		X		X	
e) La formación ciudadana .	X			X	
f) Otras. _____					
3ª SERIE					
a) Las exigencias de la escuela.					X
b) Las directrices de la educación brasileña fijadas por documentos como el Plan Curricular Nacional (PCNs) o las Orientaciones Curriculares Nacionales.	X			NO	
c) La demanda de aprendizaje de los alumnos.	X			CONTESTA- DA	
d) La preparación de los alumnos para el examen Vestibular.	X	X	X		X
e) La formación ciudadana .	X				
f) Otras. _____					

Tabla 10. Objetivos de la programación en la EM.

La cuarta parte del tercer apartado es un “espacio abierto”, diferente de los anteriores que proponemos algunas alternativas. Indagamos sobre el alineamiento o acuerdo del profesor con el tema anterior: ¿Estás de acuerdo con los objetivos señalados anteriormente? () Sí () No. En caso negativo ¿A qué crees que debe atender la planificación (programación) de los contenidos de lengua española en tu escuela? Solo Martín y Liza dejaron de contestar. Bartolomé señala que está en desacuerdo y opina que el primer curso debería estar menos relacionado a lo que dicta el MEC y más volcado hacia cuestiones culturales y comunicativas. Sobre el segundo año Bartolomé señala que se debería enfatizar menos el *Vestibular*. Lisa no

está de acuerdo y señala que todos los cursos de la EM deberían estar centrados en la formación ciudadana, en la demanda de aprendizaje de los alumnos y en las directrices del MEC. Finalmente, Kat tampoco está de acuerdo y hace un comentario general sin especificar un curso en concreto, reconoce que es muy complicado hacer una programación para cualquier curso teniendo en cuenta que en todos los años hay siempre alumnos que nunca estudiaron español. Kat se pregunta cómo integrar a estos alumnos en el grupo que viene estudiando junto. Añade que muchos alumnos optan por la lengua en el último curso y por causa de la heterogeneidad en el nivel de aprendizaje, la profesora siente la necesidad de siempre empezar por “el comienzo”. Kat apunta también que muchos optaron por el español porque no les gusta el inglés. Para ella lo mejor sería preparar al alumno para utilizar la lengua y critica la educación brasileña porque hace con que la asignatura de español en la EM esté únicamente en función de la Selectividad.

¿Estás de acuerdo con los objetivos señalados anteriormente? () Sí () No. En caso negativo ¿A QUÉ CREES QUE DEBE ATENDER la PLANIFICACIÓN (programación) de los contenidos de lengua española en tu escuela?

1ª SERIE	
BARTOLOMÉ	LISA
<i>Debería atender menos a programas dictados por un Ministerio y sí a real ampliación de las posibilidades comunicacionales e investigaciones culturales de los alumnos</i>	<i>La formación ciudadana. La demanda de aprendizaje de los alumnos. Las directrices de la educación brasileña fijadas por documentos como el Plan Curricular Nacional (PCNs) o las Orientaciones Curriculares Nacionales.</i>
2ª SERIE	
BARTOLOMÉ	LISA
<i>Debería haber menos énfasis en la preparación para el Vestibular que cosifica el aprendizaje y lo evalúa de una forma "resultadística"</i>	<i>La formación ciudadana. La demanda de aprendizaje de los alumnos. Las directrices de la educación brasileña fijadas por documentos como el Plan Curricular Nacional (PCNs) o las Orientaciones Curriculares Nacionales.</i>
3ª SERIE	
LISA	
<i>La formación ciudadana. La demanda de aprendizaje de los alumnos. Las directrices de la educación brasileña fijadas por documentos como el Plan Curricular Nacional (PCNs) o las Orientaciones Curriculares Nacionales. La preparación de los alumnos para el examen Vestibular.</i>	
COMENTARIO GENERAL SIN ESPECIFICAR UNA SERIE DETERMINADA	
KAT	
<i>Nesse momento ainda acho muito complicado fazer uma programação para qualquer que seja a série, considerando que muitos alunos começam a estudar espanhol muitas vezes no último ano. Em todas as séries sempre há algum aluno ou boa parte que nunca estudou a língua espanhola. Como integrar este aluno? Sinto a necessidade de começar do começo em todas as séries porque as turmas são muito mistas. Há alunos que sabem alguma coisa e outros que não sabem nada. E a maioria só decidiu estudar a língua por não saber ou não gostar de inglês. Seria muito bom trabalhar a língua com a intenção de preparar o aluno para utilizá-la de fato, entretanto a própria educação brasileira faz com que seja um interesse apenas para o vestibular e nada mais.</i>	

Tabla 11: Posición de acuerdo o desacuerdo a los objetivos de la planificación.

Esta etapa es un cuestionario dentro del cuerpo del mismo cuestionario que se resume en la siguiente tabla. Hemos delimitado en esta etapa tres momentos: el primero comprende a los ítems 5 hasta el 17. El ítem 5 está compuesto por subapartados: a) b) c) y d) que explora el conocimiento de los profesores sobre los documentos del MEC brasileño, PCN y OCEM (BRASIL, 2006); el Plan Curricular del Instituto Cervantes y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Lisa contesta que conoce a todos los documentos y Bartolomé que no conoce ninguno de ellos. Kat y Martín coinciden señalando que no conocen los documentos europeos y Luiza solo desconoce el Plan Curricular del Cervantes.

El segundo momento comprende a los ítems 6 al 16. De forma general se indaga sobre cuestiones de la práctica docente. Martín solo ha respondido las proposiciones 7, 9, 11 y 15, a excepción de la 9, todas fueron respondidas con un Sí.

Destacamos a continuación algunas proposiciones que presentan la misma respuesta por todos los profesores. Iniciamos por la 8 que pregunta si la formación académica que han tenido les ha proporcionado conocimientos suficientes para desarrollar sus programaciones. Esta proposición es la única respondida negativamente por todos.

Las proposiciones 10, 12, 14 y 15 fueron respondidas afirmativamente por todos. Estas proposiciones se refieren a:

10. La necesidad de perfeccionarse en los saberes relacionados a la programación.

12. Necesidad de cambiar su práctica docente.

14. Si evalúan la lengua oral de los alumnos.

15. Si evalúan la producción escrita de los alumnos.

Solo Bartolomé señala negativamente la proposición 6 que pregunta si el profesor siente dificultad en llevar los contenidos de la programación al aula. La proposición 7 que indaga si el alumno tiene una actitud positiva hacia la asignatura es respondida positivamente por todos a excepción de Kat.

La pregunta 9: *¿Consideras el ambiente de tus clases conflictivo?* no es respondida por Lisa que indaga sobre el tipo de conflicto a que la pregunta se refiere, *¿cognitivo o interpersonal?* Kat y Luiza responden que sí, Martín y Bartolomé que no.

Por fin, la pregunta 13, indaga si los términos “currículo” y “programa” son iguales. Sólo Kat respondió que sí.

Para concluir este apartado la pregunta 17 solicita que los profesores señalen la opción que refleja el sentimiento que les produce impartir clases de español en la EM. Kat señaló las opciones “decepción y malestar” diferente de los demás profesores que asociaron su labor a puntos positivos como “satisfacción y optimismo”. Una vez más Luisa escribe su opinión además de señalar las opciones. Opina que “siempre cree que el año siguiente será mejor y que ha sido siempre así”.

Sobre los documentos curriculares, escolar, evaluación, lengua oral y escrita, objetivos de la planificación

ÍTEMES	LISA	KAT	BARTOLOMÉ	MARTÍN	LUIZA
5. ¿Has leído los siguientes documentos? 5a) El apartado sobre la enseñanza de lenguas extranjeras de los "Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio" del MEC brasileño..	S	S	N	S	S
5b) El apartado sobre la enseñanza de la lengua española del documento "Orientações Curriculares para o Ensino Médio" del MEC brasileño.	S	S	N	S	S
5c) El Plan Curricular del Instituto Cervantes.	S	N	N	N	N
5d) Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.	S	N	N	N	S
6. ¿Sientes dificultades para llevar al aula los contenidos propuestos por la planificación (programación) de lengua española?	S	S	N	Sin respuesta	S
7. ¿Consideras que tus alumnos tienen, en su mayoría, una actitud positiva hacia la asignatura?	S	N	S	S	S
8. ¿Consideras que tu formación académica ha proporcionado conocimientos suficientes para desarrollar planificaciones (programaciones) de lengua española para la enseñanza media?	N	N	N	Sin respuesta	N
9. ¿Consideras el ambiente de tus clases conflictivo?	Sin respuesta (A qué tipo de conflicto? O cognitivo o interpersonal?)	S	N	N	S
10. ¿Sientes necesidad de informarte más sobre como programar los contenidos para tus clases?	S	S	S	Sin respuesta	S
11. ¿En líneas generales te consideras satisfecho con el resultado final del aprendizaje de tus alumnos?	S	N	S	S	N
12. ¿Sientes la necesidad de cambiar tu actual forma de enseñar?	S	S	S	Sin respuesta	S
13. En tu opinión, ¿"currículo de español como lengua extranjera" y "programa de español como lengua extranjera" significan la misma cosa?	N	S	N	Sin respuesta	N
14. ¿Evalúas la producción de lengua oral de tus alumnos?	S	S	S	Sin respuesta	S
15. ¿Evalúas la producción de lengua escrita de tus alumnos?	S	S	S	S	S
16. Con relación a la enseñanza aprendizaje ¿crees que alcanzas todos los objetivos a que te propones a lo largo del año?	N	N	S	Sin respuesta	N
17. ¿Qué sentimientos te produce impartir clases de español como lengua extranjera en la enseñanza media? Puedes marcar hasta dos. () satisfacción () decepción () optimismo () malestar () inseguridad () otros _____	satisfacción optimismo	decepción malestar	satisfacción	satisfacción optimismo	optimismo

Tabla 12: Síntesis de las preguntas 5 hasta 17 del tercer apartado.

La última parte del cuestionario es un espacio abierto para que los profesores reflejen sus opiniones sobre el mismo. Sugerimos temas como la valoración, cambio, entendimiento de las proposiciones, simplificaciones, redacción... A excepción de Luiza, todos escribieron alguna impresión. Kat dice que no haría ningún comentario

y Bartolomé no haría ningún cambio en el cuestionario. A su vez Lisa comenta que todas las dificultades sentidas fueron expresadas a lo largo del cuestionario por considerarlo más práctico. Señala que tuvo dificultades en interpretar la palabra “centrarse” por entender que el término excluye otras posibilidades “*si la enseñanza está centrada en algo significa que rechaza las otras*” (Lisa). Sugiere que en lugar de “centrarse” se podría utilizar “tal vez”, “nunca”, “casi nunca”... que dan la idea de frecuencia. También señala que tuvo dificultad en responder a cuestiones de sí y no.

Martín es el que más comentarios hace; los inicia proponiendo la utilización de una “X” y cuadros para marcar la opción en lugar de borrar el número correspondiente. Apunta que a pesar de no haber tenido dificultad en entender las preguntas, algunas proposiciones no contemplaban su opinión, “o la respuesta de una de ellas, no permitiría visualizar el problema que me enfrenta a la cuestión”. Ejemplifica el comentario refiriéndose al cuestionamiento sobre la evolución de la lengua oral. Intenta hacerla caminando por el aula escuchando a los alumnos pero es una tarea difícil debido a la gran cantidad de alumnos. Justifica que algunas proposiciones no han sido respondidas, como por ejemplo el caso del libro didáctico porque no le gusta trabajar con libros, nunca ha trabajado con ellos, los considera demasiado “*españolosos*” y en muchos casos los textos son estúpidos. Recomienda la utilización de la gramática de Milani para aquéllos que desean estudiar en casa y dice que en sus clases utiliza todo tipo de material: literario, periodístico, humor, gráfico, propagandas, músicas, horóscopos, cosas de Internet, etc.

Finalmente, Martín comenta que en el apartado de las 32 preguntas difícilmente respondería diferente de “de acuerdo” o “muy de acuerdo”. Sugiere la utilización de otra palabra en lugar de la valoración “indiferente”, cree que nadie la señalaría porque el propio término parece sugerir una despreocupación por la cuestión.

Reflexiones, críticas sobre los temas tratados y el mismo cuestionario.

COMENTARIOS
LISA
<p>a) TODAS AS DIFICULDADES JA EXPRESSEI DURANTE A REALIZAÇÃO DAS PERGUNTAS. PARA MIM FOI MAIS PRÁTICO. PERDONAME!!!</p> <p>b) A palavra CENTRARSE , gera alguns problemas, pois quando afirmo o ensino esta centrado em algo, significa que desprezo os outros, mas não informa em que proporção. Talvez se isto fosse perguntado em forma de frecuencia: com que frecuencia vc trabalha a oralidade: sempre, as vezes, quase nunca , nunca. Tb tive dificuldade de responder algumas perguntas em sim ou não, porque as vezes, faz parte. Um abraço. Espero de algum modo ter contribuido, ainda que tardiamente.</p>
COMENTARIOS
BARTOLOMÉ
<i>No haría ningún cambio</i>
COMENTARIOS
MARTÍN
<p><i>Primero un aspecto técnico, encontrar una forma de que las respuestas estén en cuadros no modificables al llenarlos. No soy tan ducho en informática, pero no debe ser difícil. Por ejemplo, los cinco números para las primeras 32 preguntas pueden ser en un cuadro donde estén los espacios previstos para colocar una x, con lo cual no se desplazarían los otros números.</i></p> <p><i>No tuve dificultad en entender las preguntas, pero en algunas, ninguna de las respuestas contemplaba mi opinión, o la respuesta de una de ellas, no permitiría visualizar el problema que me enfrenta a la cuestión. Apenas para citar un ejemplo, el que demanda sobre la evaluación de la oralidad. Tú sabes la cantidad de alumnos que tenemos en el aula. Me parece importante, claro, que los chicos hablen, y hago todo lo posible para que tengamos momentos de habla, y camino por toda la sala para tratar de escucharlos a todos y siempre preguntar a un alumno diferente, pero es imposible escucharlos a todos.</i></p> <p><i>Hubo otras en las que no pude responder porque realmente nunca trabajé con un libro. No me gustan, son, en su mayoría excesivamente “españolosos”, y muchas veces los textos son estúpidos. Recomiendo sí, para quien quiere estudiar en casa, la Gramática de Milani, pero no trabajo nunca con libro didáctico. Uso todo tipo de material literario, periodístico, humor gráfico o gravado, propagandas, músicas, horóscopos, cosas de internet, etc.</i></p> <p><i>En cuanto a la opción de respuestas a las primeras 32 preguntas, me parece que no lo eran tanto por la precisión de las afirmaciones. No sé, creo que pocos responderían diferente que “de acuerdo” o “muy de acuerdo”. Creo que nadie marcaría la opción “indiferente”, porque el mismo término pareciera sugerir una despreocupación con la cuestión, tal vez otra palabra funcionaría mejor.</i></p>

Tabla 13: Comentarios de los profesores sobre el cuestionario

7.5.2 Análisis de la entrevista.

Para el primer estudio encontramos plausible hacer una entrevista a uno de los seis profesores que han participado de la investigación respondiendo a los cuestionarios enviados por correo electrónico. La conversación vía programa Skype fue una herramienta bastante eficaz con relación a la calidad del sonido y la facilidad de grabación. Este tipo de llamada vía Web se hace directamente por el ordenador que puede grabar en el disco duro el sonido recibido internamente como también el habla del entrevistador. Otra cuestión es el bajo coste de este tipo de llamada (de un

ordenador para un teléfono fijo) para otro país comparada al coste del sistema telefónico convencional.

Durante la llamada se intenta crear una atmósfera agradable para que la interacción sea fluida, el objetivo es superar las dificultades típicas de una conversación sin los recursos para verbales de una interacción cara a cara. Previamente a la llamada de la entrevista se hicieron algunas pruebas llamando a otras personas. A título de seguridad, grabamos también en un aparato electrónico del formato MP3 el cual captó toda la conversación. Las dos grabaciones quedaron de buena calidad técnica, hecho que nos ha llevado a considerar este recurso técnicamente exitoso para el proceso de generación de datos.

Además de la condición técnica de la grabación consideramos satisfactorio el clima que se logró a lo largo de la interacción. Al realizarse los primeros análisis (transcripción) se ha podido percibir que la conversación se produjo con naturalidad, con una espontaneidad típica de las llamadas telefónicas: se dieron tomas de turnos espontáneas, solapamientos entre las emisiones de los hablantes, énfasis en palabras relevantes, enunciados con entonaciones exclamativas e interrogativas, palabras inacabadas y oraciones sin conclusión. Todos estos elementos nos hacen inferir que hay indicios de que se produjo discurso significativo entorno a los temas propuestos por las preguntas.

Para este estudio seguiremos dos de los tres pasos descritos en el apartado 6.4.2 dónde se reflejan los métodos de análisis e interpretación de los datos: Análisis distributivo de los contextos, que proporciona un acercamiento a los temas de la entrevista a través de las palabras clave y un segundo momento, con el análisis discursivo, que nos proporciona la posición del sujeto y su postura hacia el referente.

7.5.2.1 Análisis de las secuencias.

Por adecuación a lo que proponemos en este estudio, nos hemos centrado en el estudio detallado de las tres primeras secuencias de la entrevista de acuerdo con los dos pasos descritos. Por medio de la transcripción de la entrevista y la identificación de los temas tratados en las secuencias identificamos que los momentos iniciales de la entrevista contienen los temas esenciales sobre y currículo que motiva esta investigación. Respecto a las demás secuencias que componen la

entrevista, nos detendremos a analizarlas de forma resumida de acuerdo con los siguientes criterios:

- a) análisis interpretativo y descriptivo que identifican en la conversación los diferentes actos de habla del entrevistador y de la entrevistada;
- b) delimitación de los temas que afloraron del discurso de Lisa;
- c) identificación de las palabras clave con sus respectivas frecuencias de aparición en el discurso de la entrevistada.

Sobre la grabación, es importante registrar que sólo empezamos el registro después del momento inicial y el asentimiento de Lisa en participar de la entrevista. El momento inicial de la grabación se destinó a los saludos, mantener el contacto y desarrollar una breve conversación sobre temas en común, como algunos comentarios sobre el cuestionario que se le había enviado previamente por correo electrónico, sus estudios de maestría y el trabajo. Enseguida, se ha hecho un breve comentario sobre la intención de la llamada telefónica y se le preguntó si estaría de acuerdo en participar de una entrevista en aquel momento.

El momento inicial en que se mantienen los primeros contactos y el cierre de la conversación no quedaron grabados en su totalidad por no guardar relación directa con el diálogo entorno a los temas de la entrevista.

La propuesta de hacer la entrevista por teléfono le provoca risas a Lisa y con cierta ironía comenta que no sabe si conseguirá responder a preguntas difíciles. Delante de su asentimiento empezamos a grabar. El entrevistador controla los turnos a través de las preguntas, inicia aclarando que no se trata de algo difícil, que la entrevista es muy sencilla y que a estas alturas ya debe de tener una cierta idea del tema de la investigación.

El momento final de la conversación telefónica que también no quedó grabado se refiere a la despedida y agradecimientos por la participación en la entrevista y por Lisa haber contestado el ya citado cuestionario. Este momento final viene inmediatamente después de la decimoséptima secuencia analizada.

Resumimos a continuación algunos datos sobre la realización y participantes de la entrevista:

- a) Participantes: E: entrevistador L: Lisa (entrevistada)**
- b) Fecha: 26 / 03 / 2007 Hora: 17 h 53 min Duración: 39´: 51´´**
- c) Medio: Internet, vía programa Skype**

Primera secuencia

La primera secuencia viene encabalgada en lo que hemos llamado momento inicial de la conversación telefónica no grabada. Los temas tratados son: la aclaración sobre el objetivo de la entrevista, comentario sobre el cuestionario enviado por correo electrónico, qué es el programa de ELE en EM y por fin, originado en la interacción; quién es el responsable por elegir el libro y el programa. El primer turno del entrevistador está formado por una serie de preguntas encadenadas sobre el programa; ¿qué es? ¿a qué está relacionado? ¿a un libro? ¿es un programa descrito? ¿qué es ese objeto que utilizas como programa? La respuesta al tema propuesto no viene en el turno siguiente de Lisa; hecho que nos hace concebir la secuencia en dos “actos”: el primero, Lisa comenta sobre el cuestionario que se le había enviado, lo considera limitado por tener una estructura cerrada de respuestas (Anexo C); el segundo “acto” ocurre con la respuesta de Lisa tras el entrevistador tomar la palabra en el intento de hacer con que ella vuelva hacia el tema central de la primera pregunta.

Enunciados Por turnos	Análisis interpretativo Temas
<p>1ºE -... nã::o rapaz não é assim não é muito simples I é:: a pergunta L - [(risas)]</p> <p>é mais ou menos o seguinte I é:: a primeira pergunta é pra saber em relação o se- o o:: a pesquisa você já se situou não é? é sobre currículo e mais especificamente sobre o programa não é ? L - mhm E - então no caso de você o que é o seu programa? como é que você? e:: o que é que você atribui ao seu programa? ele é um livro? ele é um programa descrito? o que é esse esse objeto que você utiliza como programa nas suas aulas? I</p> <p>1ºL - pois é tem uma pergunta no questionário que tá mais ou menos a direcionada a isso I uma das coisas assim quando a gente trata com questionários né? como é aquele formato 12345 I as vezes qualquer resposta que você:: dá:: limita \ I E - se\l L - por exemplo I tem um momento no fim você utili::za eu acho que é questões de- e:: vestibulares anterio::res como apoio I</p> <p>2ºE - sei mas no L - ai se eu disser assim oi\</p> <p>E - no teu caso mesmo o que é o programa ? é um livro::? ou é uma:: um programa descrito? como é que é?I</p> <p>2ºL - não\ na realidade no meu caso é u::m emaranhado de coisas I eu tenho um livro\ I que:: ai os progra- as:: os conteúdos saem dali I mas não nenhum livro comporta aquilo que eu acredito que seja</p>	<p><i>El entrevistador aclara que no hay dificultad en contestar a las preguntas de la entrevista, pregunta si ya se ha situado en el tema de la investigación y adelanta que es sobre el currículo. La referencia al tema se debe a que el entrevistador había enviado previamente un cuestionario de sondeo tratando algunos temas de la investigación. Enseguida formula una serie de preguntas sobre el programa de la asignatura ELE en la EM.</i></p> <p><i>Lisa responde que el tema de la pregunta está en el cuestionario y que éste tiene un formato limitado en cuanto a las posibilidades de respuestas. Comenta que en el cuestionario había una pregunta sobre las Selectividades anteriores.</i></p> <p><i>El entrevistador toma la palabra repitiendo la pregunta inicial. Demanda una visión personal (“en tu caso”) al intentar encaminar la respuesta hacia la definición de lo que es su programa de ELE.</i></p> <p><i>Empieza la respuesta con la negativa (no) como si</i></p>

<p>necessário trabalhar e o que é que eu acredito que seja necessário trabalhar? eh::? é essa a grande questão trabalho TAMBÉM / com:: apoiado né? nos vestibulares daqui de Pernambuco o que é que eles estão avaliando enquanto no caso que competências exigem? né? se é questão compreensão textua::l então tentar dar uma abertura maio::r pra diversidade de textos quanto mais melhor então o te- nenhum livro didático da conta de es- de você explorar vários de gêneros textuais por exemplo </p> <p>E - então L - é:: e se é questão gramática::l o que eles estão avaliando para que eu possa compor um programa para primeiro que seria para segundo que seria para terceiro na realidade a meu bel prazer né? como era das discussões da gente? e:: não tem um programa definido nem na própria COVEST como eu te mencionei faz de todas as disciplinas menos língua estrangeira </p> <p>E - vê só é- essa- L - então::o termina a gente fazendo isso entendeu?</p> <p>3ºE - essa decisão daí::de quem escolhe quem escolhe esse livro e esse programa ? 3ºL - EU </p>	<p><i>hubiese entendido la pregunta pero antes de responderla directamente habría que decir algo, contextualizar la respuesta.</i></p> <p><i>Aclara que concibe su programa de ELE como un “enmarañado” de “cosas”; compuesto por un libro que es de dónde salen los contenidos. Pero ningún libro contiene lo que cree necesario trabajar en clase.</i></p> <p><i>Se pregunta a sí misma lo que debe ser necesario trabajar en las clases y al responder busca el asentimiento del interlocutor a través de la forma contracta de lengua oral “né” (¿no es así?). Enseguida hesita y considera de gran relevancia la pregunta sobre lo que se debe trabajar en los programas. Sigue aclarando que TAMBIÉN (tono conclusivo) se apoya en las competencias exigidas en los exámenes de Selectividad (Vestibular) que ocurren en el estado (Pernambuco). Justifica que en el caso de la Selectividad evaluar comprensión textual se debe intentar trabajar con una diversidad mayor de textos (cuanto más diversidad mejor), motivo por el cual no considera que ningún libro didáctico atienda a la diversidad de géneros textuales.</i></p> <p><i>Después de una breve pausa y un falso comienzo vuelve a hacer referencia a la Selectividad, considera que hay que identificar lo que están evaluando de gramática para que pueda componer los programas de los tres cursos de la EM. Matiza que todo lo hace a sus anchas y recuerda que eso de hacer por su cuenta es un tema previamente¹ discutido con el entrevistador y de común conocimiento de los dos. Expresa que no hay un programa definido, ni siquiera por el organismo responsable por la Selectividad en el estado (COVEST²). Y matiza que la entidad define el programa de la Selectividad de otras asignaturas a excepción de lengua extranjera.</i></p> <p><i>Concluye que acaba haciendo “eso”. Posiblemente refiriéndose a su programa (“enmarañado”), que es una construcción solitaria, fruto de los pasos y los varios motivos expuestos. Pide asentimiento al entrevistador.</i></p> <p><i>El entrevistador pregunta ¿quién elige el libro y el programa? refiriéndose a lo que expuso anteriormente.</i></p> <p><i>Responde de forma conclusiva utilizando la primera persona del singular.</i></p>
---	--

De los temas que componen la secuencia nos centraremos en el discurso de Lisa cuando hace referencia a su programa de ELE en EM (qué es) y también cómo lo concibe. Nos dedicaremos a analizar este tema puesto que está directamente relacionado a los objetivos de esta investigación. En un primer momento identificamos las siguientes palabras recurrentes que por su contenido semántico y

¹ Se refiere a discusiones que tenía con el entrevistador durante curso de especialización en lingüística aplicada a la enseñanza de ELE que hicieron juntos.

² Comisión perteneciente a la *Universidade Federal de Pernambuco* que realiza los exámenes de Selectividad (*Vestibular*) de las *Universidades Federal y Federal Rural de Pernambuco*

pragmático son los núcleos de los temas tratados: programa(s), libro, selectividad (*Vestibular*) y cuestión (preguntas) .

La palabra programa(s) aparece en tres momentos; en el primero (en singular) viene implícita al definir sus programas como “un enmarañado de cosas”, definición que es explicada a lo largo de su discurso como siendo una trama formada por contenidos que salen de un libro y de las preguntas que están en las Selectividades (Selectividad) realizadas en el estado de Pernambuco. De ahí, identificamos la categoría: referencia y material utilizados para la concreción del programa. Esta categoría responde a ¿Qué referencia y material son utilizados para la concreción del programa?

El segundo momento, el término programa (en singular) está relacionado con las planificaciones o programas relativos a cada uno de los cursos de la EM. Percibimos que en el discurso se da la proximidad entre la idea de gramática presente en los exámenes de Selectividad y el enunciado siguiente. La profesora se refiere a como componer los programas del primero, segundo y tercero de EM. Identificamos en este momento una subcategoría de la primera (referencia y material utilizados para la concreción del programa) en la cual detallamos la referencia Selectividad y más puntualmente las cuestiones (preguntas) de gramática que de allí se extraen. A esta subcategoría la llamaremos de: referencia y material con base en la Selectividad utilizados para la concreción del programa. Con esta subcategoría respondemos puntualmente a ¿Qué referencia y material son utilizados para la concreción del programa con base en la Selectividad?

En el tercero y último momento, el programa (en singular) está relacionado a los inventarios, contenidos del examen de Selectividad. Lisa se refiere a la institución en un tono crítico, considera que la entidad responsable, debería ofrecer un programa de su examen para lengua extranjera como lo hace para las demás asignaturas. De ahí identificamos la categoría: referencia a documentos oficiales utilizados para la concreción del programa. Con esta categoría respondemos a ¿Qué referencia y materiales de documentos oficiales son utilizados para la concreción del programa?

El libro didáctico, es la segunda palabra que identificamos como nuclear y que desencadena otras unidades temáticas. En el texto aparece simplemente como libro, ocurre tres veces y se encuentra relacionado a dos temas. En el primero como una

de las fuentes que componen el “enmarañado” (programa). En este ámbito destacamos que el verbo utilizado “salen” está presente en la referencia a los contenidos que son utilizados y originados del libro para componer el programa: “...los contenidos salen...”. El segundo tema, el libro es concebido como recurso o fuente que compone el programa, es valorado como “limitado” ya que no puede, según Lisa, abarcar una diversidad de géneros textuales que cree relevante para componer su material didáctico. Se establece así una doble vertiente con relación al libro: fuente de los contenidos y por otro lado; el papel de no atender a lo que se cree relevante trabajar. Siendo así, el libro está en la categoría previamente mencionada de referencia y material que utiliza para la concreción del programa, con una valoración positiva, útil y de carácter instrumental. La otra valoración es de crítica, considera que el libro tiene el papel de resumir los contenidos y no de total adecuación a las necesidades discentes. De esta manera la visión crítica que Lisa ejerce sobre el libro nos aproxima a la subcategoría de referencia y material con base en la Selectividad utilizados para la concreción del programa. O sea, ¿qué referencia hace al libro con base en la Selectividad? Las referencias, las toma a partir de los exámenes y más puntualmente de las cuestiones que los componen es que pasa a construir sus decisiones y crítica al material didáctico.

Las palabras *Vestibulares* (Selectividad) y cuestiones (preguntas de los exámenes) aparecen una y dos veces respectivamente. Estrechamente relacionadas entre sí, la Selectividad (*Vestibular*) aparece como el *apoyo* importante para su trabajo y referencia explícita para la concreción del programa de ELE en la EM. Más puntualmente refiriéndose a las cuestiones sobre el texto y la gramática. Entendemos que en esta secuencia la Selectividad tiene un valor mucho mayor que de un simple apoyo, tiende a ser la base de un argumento del pensamiento sobre la planificación. Percibimos que su función de ser selectiva es determinante y desencadena las acciones para articular contenidos y diseñar el programa de la asignatura.

El sujeto enunciador está implícito en la primera persona del singular por medio del posesivo “en realidad en mi caso es” (*...na realidade no meu caso é...*) para explicar que su programa es un enmarañado de cosas. Utiliza la primera persona del singular y el verbo “tener” para decir que un libro didáctico compone su programa de ELE en la EM “yo tengo un libro” (*...eu tenho um livro...*). Manifiesta a

través de “yo creo que sea necesario trabajar” (... eu acredito que seja necesario trabalhar...) la justificación que ningún libro atiende a lo que considera ser necesario trabajar. Al cuestionarse a sí misma sobre lo que cree necesario trabajar utiliza el yo, personificado la pregunta “¿qué es que “yo” creo que sea necesario trabajar”? (...o que é que eu acredito que seja necessário trabalhar?...). Con relación al diseño del programa, Lisa utiliza la primera persona del singular y el verbo poder en subjuntivo para expresar que puede componer el programa después de identificar lo que están evaluando de gramática en la Selectividad; “para que yo pueda componer el programa” (...para que eu possa compor um programa...). El yo viene explícitado en “como yo te mencioné” (...como eu te mencionei...) al referirse al conocimiento compartido con el entrevistador del tema tratado. Por fin, el “yo” (eu) aparece con una entonación conclusiva como respuesta a la pregunta al entrevistador sobre quien decide componer el programa de la forma que ha expuesto.

La primera persona del plural aparece una sola vez al final de la secuencia cuando hace alusión a como concibe su práctica pedagógica didáctica; “acabamos nosotros haciendo eso” (... termina a gente fazendo isso...). El uso de nosotros permite que Lisa comparta la autoría con un grupo o persona; posiblemente la institución en que trabaja o incluso con el entrevistador una vez que comparten contextos de trabajo semejantes en la misma ciudad. También podríamos inferir que por medio de la utilización de la primera persona del plural puede estar subyacente la intención de modestia, respaldo o autoridad sobre su actuación. Con el uso de la primera persona del plural al final de la secuencia observamos que ocurre un cambio de posición de la entrevistada sobre el referente “programa”. Se trata de una dualidad o conflicto sobre la relación y autoría del programa. Es decir, al principio de la secuencia Lisa se atribuye a sí misma mediante expresiones tales como “en mi caso”, “yo tengo, yo creo...” las relaciones y decisiones para diseñarlo y al final recurre a la inclusión de otros sujetos para justificar que todo lo dicho es una construcción relacionada a un “nosotros”: “nosotros hacemos así”.

Sobre la valoración que Lisa hace de los referentes teóricos que utiliza para planificar, destacamos que su forma de definir el programa como un “enmarañado” de cosas es el punto central que desencadena la secuencia y a partir del cual se construyen las demás constelaciones temáticas que componen su explicación. El

uso de esta metáfora resume y adjetiva al mismo tiempo el referente: la programación de ELE en la EM.

Interpretamos que en la secuencia analizada, la profesora concibe su programa a partir de la tipología de preguntas que están en la Selectividad, sean de interpretación de texto o gramática. Estos constituyen la base para adaptar lo que aporta el libro previamente elegido y al que se harán adaptaciones para cumplir con una gran diversidad de géneros textuales y temas gramaticales. Resaltaríamos que la profesora no hace mención que consulta o toma como fuente el programa de ELE para la Selectividad que el organismo examinador (COVEST) divulga previamente. Según Lisa, no hay un programa definido por la propia COVEST como los hay para otras asignaturas.

Del discurso de Lisa entendemos que tiene una postura segura a respecto de su acción de programar, tiene una actitud positiva hacia sí misma y a lo que hace, pero negativa con relación al referente “programa/planificación”. De la metáfora “enmarañado” se desprende una argumentación compuesta por varios elementos como el libro, la Selectividad y un contexto educativo confuso, sin claves fijas para una práctica docente coherente. La profesora considera que no hay, por parte de las autoridades educacionales, un norte claramente definido para los exámenes de acceso a la enseñanza superior.

Segunda secuencia

El tema central de la secuencia atiende en su totalidad a la pregunta del entrevistador sobre cuáles son los criterios que utiliza para adoptar los elementos previamente mencionados en la secuencia anterior. Lisa responde que el criterio es la funcionalidad y que para lograrla trabaja con dos focos; la formación para la vida y la preparación para la Selectividad.

Enunciados Por turnos	Análisis interpretativo Temas
<p>4ºE - você faz tudo né? e que critérios que critérios tu usaste então para usar que critérios para usar u- esse esse como disse você esse emaranhado é um emaranhado entre um livro e um:: roteiro não é isso? que critérios você usa para isso?II</p>	<p><i>El entrevistador inicia comentando la respuesta de la secuencia anterior en que Lisa afirma ser la única responsable por las acciones relacionadas a su programa de ELE. Enseguida el entrevistador pregunta sobre cuales son los criterios que utiliza como programa.</i></p>
<p>4ºL - não primeiro porque é assim eu acho que o grande critério é a funcionalidade</p>	<p><i>Lisa empieza su turno con la negativa (no) seguido del marcador primero. Se posiciona utilizando: yo creo que (eu acho que) respecto al criterio que</i></p>

<p>pra que é que meu aluno tá estudando espanhol no ensino médio I então ah:: se:: existe a a:: necessidade de prepará-lo para [?]</p> <p>na escola onde eu tou trabalhando com dois dois focos I é:: a questão da formação para a vida então ele utilizar o que ele está estudando pra alguma coisa I e:: a questão do vestibular I então eu tento mesclar isso ai</p> <p>então quem quem dá assim um norte em relação ao uso pra mim seria de imediato a questão dele estar conhecendo culturas diferenciadas I modos de vidas diferenciadas formas de interagir I co::m outras culturas I que é o enfoque na nessa parte de pra que serviria utilizaria o conhecimento I</p> <p>E - certo agora</p> <p>L - e por outro lado o vestibula::r que ai é onde as coisas assim que eles precisam acertar um número maior de questõ::es/ principalmente quando não é primeira fase né? primeira fase é mais compreensão de texto I se tem alunos que estão preparando para Unicap que é gramática quase inteira prova I é:: ou segunda fase ou UPE I então na no terceiro ano tem uma dedica- assim uma dedicação mais exclusiva voltada para o vestibular I</p>	<p><i>considera ser el más relevante: la funcionalidad.</i></p> <p><i>Se pregunta para qué su alumnos estudian español en la EM. Hace una pausa y con varias palabras prolongadas responde que la necesidad de prepararlo para algo (ininteligible) y la oración queda inacabada.</i></p> <p><i>Sigue diciendo que en su escuela se trabaja con dos focos: uno es para la formación para la vida, el alumno "utiliza lo que estudia para alguna cosa", hace pausa y añade que para la Selectividad también. Aclara que intenta mezclar los componentes anteriores para tener resultados inmediatos.</i></p> <p><i>Considera que quien da el rumbo con relación al uso inmediato es la cuestión de conocer, enumera de forma pausada: culturas, modos de vidas distintos, formas de interacción... Utiliza el condicional "serviría", para referirse que el foco en esta parte es para lo que se utilizaría el conocimiento.</i></p> <p><i>Se refiere al otro foco que es la Selectividad en que los alumnos necesitan acertar el mayor número de cuestiones. Principalmente cuando se trata de los exámenes que no están centrados en la interpretación de texto como el caso de la primera fase de la COVEST. Solicita asentimiento del entrevistador como recordando el contexto compartido entre ellos. Considera que las Selectividades de las instituciones UPE y UNICAP son en mayoría centrados en la gramática. Concluye que en el tercer año (último) de la EM hay una dedicación exclusiva dirigida hacia la Selectividad.</i></p>
--	--

Los temas nucleares de esta secuencia son los criterios que Lisa utiliza para elegir los elementos que componen el programa de su asignatura. En su explicación los temas están representados por las palabras: *criterio, para la vida, Selectividad,*

El término criterio aparece explícitamente en una ocasión al principio del turno. La actividad enunciativa ocurre a través de "yo creo" (*yo creo que el gran criterio es la funcionalidad*), seguida de la valoración "gran". Para Lisa el "gran criterio" para componer su programa con los elementos mencionados en la secuencia anterior es la "funcionalidad". En el enunciado, la funcionalidad está directamente relacionada al motivo, ¿para qué? el alumno estudia ELE en la EM. Esta funcionalidad es atribuida inicialmente a la entidad "escuela" (*...na escola onde eu tou...*), en que Lisa trabaja tiene dos focos o dos objetivos: *para la vida y para la Selectividad*. De ahí se desprende una trama explicativa con base en dos necesidades de preparación de los alumnos. En el primer caso aparece una sola vez relacionado con el sujeto "él" atribuido al alumno: "el alumno utiliza lo que está estudiando para "alguna cosa". Esta "cosa" y su uso inmediato está directamente relacionada a la posibilidad del alumno conocer culturas, modos de vidas distintos y formas de interaccionar (*...pra mim seria de imediato a questão dele estar*

conhecendo culturas diferenciadas / modos de vidas diferenciadas formas de interagir / com outras culturas...). Utilizando el condicional “serviría”, Lisa se refiere a este enfoque como siendo el propósito para cual el alumno utilizaría el conocimiento de la asignatura (...*que é o enfoque na nessa parte de para que serviria utilizaria o conhecimento...*). Es decir, la lengua es para la interacción y el acceso a las culturas.

La funcionalidad que Lisa considera la base de su criterio de planificación, se consigue mezclando los dos focos mencionados previamente. Es lo que realmente dice que hace, “mezclar eso”, la preparación para la vida y la Selectividad. El término Selectividad aparece tres veces en la secuencia: como uno de los elementos que compone el criterio funcionalidad. La segunda vez, también explicitada, está relacionada a la idea que los alumnos necesitan lograr un gran número de aciertos en este tipo de examen. Considera que la dificultad de este tipo de examen reside en las preguntas sobre la gramática que ocurren en mayor cantidad que las de interpretación de texto. La última ocurrencia del término Selectividad (*Vestibular*) está al final del último enunciado, Lisa concluye que la gran cantidad de cuestiones de gramática exigidas en por las instituciones examinadoras acaban condicionando la planificación de contenidos del tercer curso (último) de la EM. De ahí que el último curso de la EM se dedique prioritariamente a la Selectividad. Esta afirmación se hace de forma impersonal: “entonces en el tercer año tiene una dedicación más exclusiva volcada para la Selectividad”.

Con este análisis identificamos la categoría: criterios para la concreción del programa y a las subcategorías: criterio para la concreción del programa con base en conocimientos pedagógicos y criterio para la concreción del programa con base en la Selectividad. Estas a su vez, responden a las preguntas ¿qué criterio(s) son utilizados para la concreción del programa?, ¿Qué criterio(s) utiliza para la concreción del programa con base en conocimientos pedagógicos? y ¿Qué criterio(s) utiliza para la concreción del programa con base en la Selectividad?

Observamos en la secuencia, indicios de un distanciamiento entre los dos focos (“para la vida y para la Selectividad”) propuestos por Lisa para la concreción del programa. Como si se trataran de dos rumbos distintos para llegar a un mismo punto que no viene explicitado. Los dos focos no se complementan ni interactúan entre sí, por un lado los criterios de funcionalidad de carácter subjetivo (la formación

para la vida) en que el alumno estudia para alguna “cosa” como conocer culturas, modos de vida... y el otro aislado de este, más concreto, de carácter instrumental, destinado principalmente al último curso de la EM que se destina a preparar para la Selectividad.

Los temas de la secuencia son expresados en su totalidad en primera persona de singular. El “yo” explícito aparece tres veces. En la primera, está relacionada con la valoración “yo creo que el gran criterio es la funcionalidad” (*eu acho que o grande critério é a funcionalidade*). El segundo momento el “yo” es explicitado para determinar que está trabajando con los dos focos: “*en la escuela donde yo estoy trabajando con dos focos*” (... *na escola onde eu tou trabalhando com dois dois focos*). La tercera vez, el “yo” también explicitado, especifica la acción de Lisa sobre los dos focos de trabajo: intenta mezclar los dos focos como criterio para la creación de su programa. Su acción (mezclar) es modalizada por el verbo “intentar”: “*entonces yo intento mezclar todo eso*” (...*então eu tento mesclar isso ai...*).

Destacamos dos verbos de apreciación: “creer” e “intentar” para el entendimiento de la relación que Lisa tiene con los referentes “criterio y los dos focos”: “*creo que el gran criterio es la funcionalidad*” y “*entonces yo intento mezclar*”. De ahí, inferimos de su discurso una relación de incertidumbre hacia el referente al mismo tiempo que reflexiona sobre sus acciones.

Percibimos que la idea de “enmarañado” presente en la secuencia anterior para designar el programa de ELE en EM tiene aquí su homólogo bajo el concepto de “mezcla”. Las dos palabras forman parte de un mismo campo semántico y están relacionadas a los referentes de las secuencias. En el intento de hacer una síntesis de las dos situaciones consideramos lo siguiente: programa es un enmarañado y los criterios del programa se logran mezclando dos focos de trabajo.

Los criterios expuestos por Lisa ponen de relieve algunos puntos críticos sobre sus objetivos una vez que al principio de la secuencia se cuestiona “*¿para qué es que mi alumno está estudiando español en la enseñanza media?*”. Primero ubica al alumno como eje central y único de la acción pedagógica, sin otras referencias o representaciones de la institución o de los parámetros oficiales. El segundo punto crítico está en las dos vías que justifican el criterio de funcionalidad una vez que no se cruzan en la explicación, como si de dos ejes aislados se trataran; por un lado, el

último curso de la EM debe atender a su cuestionamiento inicial (¿...para qué?). El curso converge su atención hacia la preparación de los alumnos para la aprobación en la Selectividad y por el otro lado está el aislamiento, en este curso, de la vertiente de “formación para la vida”.

Tercera secuencia

Esta secuencia está en su totalidad dedicada a la explicación de las principales características de la planificación que realiza Lisa. Considera que la programación tiene que ser flexible y adaptabilidad. Estas dos características son justificadas a través de la perspectiva de la motivación que los alumnos tienen con relación a los contenidos didácticos de la gramática, de temas socioculturales y de la destreza oral. Lisa declara que “hay que flexibilizar porque hay grupos que “traban” con la gramática; hay que flexibilizar por la falta de tiempo para trabajar la oralidad con el grupo que es motivado y adaptabilidad con el grupo que está motivado para trabajar con temas socioculturales”.

Texto entrevista Por turnos	Análisis interpretativo
<p>5ºE - veja só se você tivesse que em linhas gerais assim em poucas palavras é dizer como é que se caracteriza esse seu PROGRAMA I não é? que você deu um nome a ele como é que você caracterizaria ele? ou você daria um:: nome a ele ou que elementos mais você destaca dele o que é que você diria? II</p> <p>5ºL - ao meu programa? [(risas)] rapaz olhe::dá um nó nisso ai eu costumo é:: eu acho que E - as características ou que características II </p> <p>L - diz</p> <p>6ºE - ou que características ele tem? não é o seu programa que você chama ele de programa? você chama ele de programa não é?II</p> <p>6ºL - é::\ é um:: planejamento\ é um plano de ação uma coisa assim I eu acho que uma das características é [?] da flexibilidade é porque ai a gente leva em em consideração por exemplo as as demandas/ o grupo/ as facilidades/ tem grupo que tem I um bloqueio maior em relação à gramática então:: termina a gente tendo que não trabalhar a gramática TÃO isoladame::nte mas fazer com que eles percebam que são os lados da gramática mesmo sem tá definindo classificando conjugando os verbos em fim / é:: então eu acho que a</p>	<p><i>El entrevistador demanda que en pocas palabras diga como se caracteriza el programa de ELE que han estado previamente hablando y al cual ha dado un nombre</i></p> <p><i>Después de una pausa media, Lisa repite parte de la pregunta con un tono de curiosidad y se ríe. Enseguida se dirige al entrevistador con el vocativo coloquial de la lengua oral “rapaz” (chaval) y le dice que lo que le pregunta da un “nudo”.</i></p> <p><i>Intenta seguir con su turno pero no logra concluir su explicación sobre lo que acostumbra a hacer y lo que cree sobre las características de su programa. El turno es solapado por el habla del entrevistador que no permite que lo concluya.</i></p> <p><i>La entrevistada percibe que ha habido un solapamiento en que las partes no se entendieron y solicita que el entrevistador siga con el turno.</i></p> <p><i>El entrevistador vuelve a hacer la pregunta sobre las características que el programa tiene y también pregunta si ella lo nombra de “programa”. Pide confirmación para el uso del término.</i></p> <p><i>Lisa asiente con algunos prolongamientos de palabras diciendo que es un programa, es un plan de acción o algo semejante.</i></p> <p><i>Dice que una de las características es la flexibilidad por tener en cuenta las demandas del grupo que tiene un bloqueo mayor con relación a la gramática. Por ello acaba no trabajando la gramática de forma TAN aislada. Por esta particularidad acaba haciendo con</i></p>

<p>flexibilidade ela seria uma das grandes características pra você não sair frustrado I</p> <p>E - ce::rto I</p> <p>L- um grupo que:: é mais aberto pra trabalhar com a questão da oralidade I bom ai você pode explorar algumas algumas estratégias comunicativas com o grupo I mas a gente tem um grande problema que é a questão do tempo I a LIMITAÇÃ::O maior a execução:: o grande vilão da historia seria realmente o tempo\ pedagógico que é pouquíssimo II</p> <p>E - ô Lisa</p> <p>L - então assim caracterizar o programa eu entraria com flexibilidade/ I é:: I talvez adaptabilidade</p> <p>né?</p> <p>as situaçõ::es e ao grupo as área de interesse porque por exemplo tem grupo que adora você comenta::r diferenças cultura::is diferentes po::vos as fe::sta parará parará parará tem grupo que:: tá nem ai</p>	<p><i>que los alumnos trabajen la gramática sin explicitarla con terminología y conjugaciones verbales. Considera que la flexibilidad sería una de las grandes características. Por fin concluye que la flexibilidad proporciona que uno no salga frustrado.</i></p> <p><i>Después de breve pausa el entrevistador asiente prolongando el enunciado.</i></p> <p><i>Aclara que con un grupo más abierto trabaja la oralidad explotando estrategias comunicativas. Pero el gran problema de trabajar con la oralidad es la limitación que ocurre por disponer de poco tiempo. Considera que el tiempo pedagógico es muy poco, lo considera el villano de la historia, un problema.</i></p> <p><i>El entrevistador intenta intervenir.</i></p> <p><i>Con el marcador entonces, repite que para caracterizar el programa usaría (uso del condicional) la flexibilidad y quizás otra característica: adaptabilidad que viene después de pausa y prolongamiento del verbo ser.</i></p> <p><i>Pide asentimiento del entrevistador en tono interrogativo.</i></p> <p><i>Se refiere a los conceptos anteriores ejemplificando que hay grupos de alumnos que les encantan las cuestiones culturales, fiestas, etc. y otros que no tienen ningún interés por estos temas.</i></p>
--	--

Los temas relacionados a las características de la programación están reflejados por las palabras clave: *flexibilidad, adaptabilidad y grupo*, las dos primeras aparecen explicitadas tres y dos veces. Las palabras característica(s) y programación que resumen los temas propuestos por el entrevistador ocurren dos veces a lo largo del discurso de Lisa. Para el análisis nos centraremos en la relación que hay entre el programa y las referencias flexibilidad y adaptabilidad.

Al principio de su respuesta, seguida de risas, Lisa declara que el tema, características de la programación, le provoca un “nudo” (...*olhe:: dá un nó...*). En este enunciado utiliza el llamamiento coloquial de la lengua oral “chaval” (*rapaz*) al dirigirse al entrevistador, enseguida prolonga el verbo “mirar” (*olhe::*) llamando la atención y puntualizando su respuesta de forma conclusiva al declarar que su concepción programación es “un nudo”.

Entendemos que al emplear “nudo”, para referirse a las características del programa, refuerza la utilización de metáforas de un mismo campo semántico utilizadas en otros temas: en la primera secuencia el empleo del término “enmarañado” para referirse a lo que es el programa. En la segunda secuencia empleó el término “mezcla” para referirse a los criterios que utiliza para la concreción del programa.

A pesar de considerarlo un “nudo”, explica que la flexibilidad es una de las características de su programación. Al término flexibilidad se antepone una actitud enunciativa marcada por “yo creo” (...*eu acho que...*). Justifica que esta característica (flexibilidad) está en función de lo que demanda “el grupo”. Este término aparece siete veces y lo consideramos también nuclear para entender el porqué de la característica flexibilidad. Primero, hay que flexibilizar por la demanda del grupo sobre la gramática (rechazo), también hay que flexibilizar para atender a los temas socioculturales y al trabajo con la oralidad. Así la flexibilidad es desencadenada a partir de las demandas del grupo. Como un cambio a lo que se diseñó previamente en la programación.

Sobre la gramática, explica que si el grupo tiene un bloqueo para trabajarla de forma aislada y no contextualizada, hay que flexibilizar trabajando de manera que no se perciba la gramática explícita con las clasificaciones y conjugaciones verbales. El objetivo es atender a las dificultades del grupo y también a una perspectiva afectiva del trabajo del profesor que es la frustración. Utiliza el término “salir” al referirse a lo que aporta al profesor este tipo de enfoque gramatical, “no salir frustrado”. Entonces, se trabaja de esta forma por una cuestión de una demanda del grupo para su realización como docente.

Al referirse al trabajo con la destreza oral, el “grupo” es también tomado como “el que decide “la acción didáctica: Cuando hay “...un grupo que es más abierto...” (...*um grupo que:: é mais aberto...*) permite que se trabaje con estrategias comunicativas, pero atribuye al tiempo pedagógico la gran dificultad de trabajar con este enfoque. Considera que la falta de tiempo es un “villano”, problema que limita el trabajo. Sobre este tema el término flexibilidad no viene explicitado directamente, pero lo consideramos implícito a la línea argumentativa desarrollada por Lisa en la cual “el grupo” actúa como agente que desencadena las demandas de cambios de contenidos de la programación.

Sobre los temas socioculturales, Lisa inicia una explicación repitiendo los términos centrales de la pregunta. El enunciado empieza por el marcador “entonces”, seguido del explicativo de modo “así”: “...entonces así caracterizar el programa yo...” (...*entonces caracterizar o programa eu...*). Enseguida añade que además de la flexibilidad, la “adaptabilidad” también sería otra característica. El término es introducido por la locución adverbial de duda “tal vez”. Se trata de una

referencia a que el contenido curricular se adapta a la demanda del grupo, a su interés. Sobre los temas culturas, pueblos, fiestas y otros relacionados a contenidos socioculturales, la informante distingue claramente la actuación de dos grupos: los que se interesan por estos temas y otro que no hace caso; *“hay grupo que no se importa” (...tem grupo que:: tá nem ai...)*.

Después de este breve análisis podemos inferir que Lisa emplea el término “grupo” vacilando en dos acepciones, una para los que componen una “serie/curso”, que están de un aula y la otra acepción se referente a grupos menores, subdivisiones (sub grupos) dentro de una misma aula, los que se interesan (motivados) y los que no.

En esta secuencia de la entrevista el sujeto enunciador aparece explicitado cinco veces por el pronombre “yo” (“eu”). En todas ellas se refiere a la flexibilidad como característica de su programa empleando el recurso “yo acostumbro” (...eu acostumo...) que aparece una vez; “yo creo” ocurre tres veces (...eu acho que uma das características [?] é a flexibilidade...) y “yo entraría” una vez (... então assim caracterizar o programa eu entraria como flexibilidade...). Percibimos que la característica “flexibilidad” está directamente relacionada a una actitud enunciativa de la primera persona del singular y con los verbos que denotan incertidumbre.

Ya la primera persona del plural viene reflejada tres veces; dos de ellas al referirse a las demandas del grupo sobre la gramática. Y que por causa de las demandas de los grupos acaban tenido que no trabajar de forma “aislada”, *“...nosotros llevamos en consideración las demandas el grupo...” (...a gente leva em em consideração por exemplo as as demandas/ o grupo...)*, *“...termina nosotros teniendo que trabajar la gramática tan aisladamente...” (...termina a gente tendo que trabalhar a gramática TÃO isoladame::nte...)*. La tercera vez que aparece “nosotros” es cuando Lisa justifica la dificultad que tiene para trabajar la oralidad y la comunicación. Dificultad que es atribuida a la falta de tiempo *“...nosotros tenemos un gran problema que es la cuestión del tiempo...” (... a gente tem um grande problema que é a questão do tempo...)*.

Con este análisis identificamos la categoría; características del programa y las subcategorías: características del programa con base en destrezas comunicativas y características del programa con base en conocimientos curriculares (gramática y sociocultural). Estas nos permiten responder a las preguntas siguientes: ¿Cómo se

caracteriza el programa? ¿Qué destrezas comunicativas forman la base del programa? y ¿Qué conocimientos curriculares forman la base del programa?

La flexibilidad como característica principal del programa está básicamente fundamentada en las “resistencias” o dificultades del grupo de alumnos con relación a los contenidos didácticos gramatical, sociocultural y a la oralidad. Además del grupo, identificamos a la institución (colegio) como otro “actor” responsable por su opción didáctica. Entendemos que éste aparece de forma implícita cuando Lisa se refiere a la limitación de tiempo que tiene para trabajar la oralidad en clase. Inferimos por lo tanto, que la flexibilización no es una característica previa a la acción, se hace siguiendo el desarrollo de las clases y está en función de problemas de cada grupo o subgrupo.

Cuarta secuencia

En esta secuencia se pregunta si las características de la programación que ha diseñado son ideales para la enseñanza de ELE en la EM. De la respuesta de Lisa identificamos los siguientes temas: a) Considera el programa/programación ideal para un grupo y situación específica pero no perfecto. b) El trabajo docente es intuitivo y debería ser más discutido para saber lo que funciona y lo que no funciona en las clases. c) Consulta documentos curriculares del MEC y propuestas internacionales para estar al tanto de los enfoques y problemas. Temas que podemos resumir a través de las palabras clave: *ideal (aparece dos veces), intuición (una vez) parámetros (una vez) y discutido (una vez).*

Texto entrevista Por turnos	Análisis interpretativo
<p>7°E – mhm l e e essas características que você:: é você elaborou você é autora não é? você elaborou você o que você criou e que usa você considera que é o o ideal pra o ensino do espanhol no no ensino médio? você acha que esse:: l você acha que é o ideal? </p> <p>7°L - viche maria [(risas) rará] </p> <p>olha\ o eu acho\ é que assim:: l e:: nós trabalhamos muito por intuição\</p> <p>claro que aí eu tenho acesso a que aos PCN::s não é? que menciona os parâmetros de ensino de língua estrangeira até o próprio::Cervantes não é? que te::m a proposta de ensi::no pra língua estrangeira e tal \ então assim utilizo:: como parâmetro mesmo não é? dar uma olhada::nha quais são os enfoques quais são as preocupaçõ:: es e tal \ mas</p>	<p><i>El entrevistador asiente y después de una breve pausa contextualiza la pregunta sobre la autoría del programa. La indagación es si Lisa considera ideal la programación que lleva a cabo.</i></p> <p><i>Lisa empieza su turno solapando la repetición de la pregunta del entrevistador. Sorprendida, utiliza una expresión coloquial exclamativa “¡Virgen María!” seguida de recursos de falso inicio y pausa para luego aclarar que trabaja por intuición.</i></p> <p><i>Dice que tiene acceso a los documentos curriculares nacionales y la propuesta del Instituto Cervantes. Pide varias veces el asentimiento al entrevistador y evidencia que mira los documentos con el propósito de saber cuales son los enfoques y las preocupaciones que traen.</i></p> <p><i>Considera que se debería trabajar con propuestas</i></p>

<p>é:: querendo ou não é eu acho que FALTA pra a gente é\profissional da área algo mais discuti::do algo ma::is é:: poderia dize::r não sei\ até para a gente poder testar e vê ó:: isso aqui deu certo isso aqui não deu certo\ eu acho que a [?] tá l muito individualizado l acho que esse é o grande problema l precisaria ter algo mais coleti::vo e até pra eu chegar e dizer assim não mas isso não dá certo na minha realidade\ mas a gente não tem parâmetro entendeu? l</p> <p>E - entendo entendo L - então se você me perguntasse se isso pra mim seria o ideal:: eu acedi-acredito que SIM / l mas não no sentido de ser o perfeito\ é o idea::l para aquele momento pra aquele grupo classe para aquela situação específica\ l</p>	<p><i>discutidas para probar lo que funciona y lo que no funciona; que el trabajo docente es muy individualizado y debería ser más colectivo, no se tiene parámetros de lo que puede o no funcionar.</i></p> <p><i>El entrevistador asiente.</i></p> <p><i>Lisa concluye que el proceso descrito es la forma ideal de trabajar, pero no la considera perfecta. Considera ideal para un determinado momento, para un grupo y una situación específica.</i></p>
--	---

Quinta secuencia

En esta secuencia hemos preguntado sobre los objetivos que Lisa atribuye a la programación que ha creado. Identificamos los siguientes temas: a) Que el principal objetivo es pasar la pasión que ella tiene por la lengua para los alumnos; b) Que las personas (los alumnos) puedan utilizar la lengua en situaciones reales. Temas que podemos resumir a través de las palabras clave: *objetivos (aparece dos veces), apasionada y apasionen (una vez cada una) personas (una vez) y uso real de la lengua (una vez).*

Texto entrevista Por turnos	Análisis interpretativo
<p>8ºE - e e:: que objetivos em linhas gerais assim ele ele persegue essa programação persegue essa programação que você criou?l</p> <p>8ºL - objetivos?</p> <p>E - sim l</p> <p>L - já te falei nél é:: que primeiro:: é que primeiro:: que haja uma toda eu ao- cho meu grande o assim- como eu sou apaixonada pelo idioma o meu maior objetivo é fazer com que as pessoas se apaixonem também l</p> <p>E - o k o k\</p> <p>L - gostem de utilizar de ler de:: l de querer estudar o idio::ma de querer utilizar em situações REAIS l eu acho que esse é o o meu maior objetivo\ l</p> <p>E - você/?</p> <p>L - trabalhar com o idioma espanhol\</p>	<p><i>El entrevistador pide que determine en líneas generales los objetivos que la programación persigue.</i></p> <p><i>Lisa cuestiona repitiendo la palabra ¿objetivos?</i></p> <p><i>El entrevistador asiente.</i></p> <p><i>Recalca que ya había respondido anteriormente a la pregunta. Después de intentar concretar la respuesta afirma que es apasionada por la lengua y tiene como objetivo que las personas se apasionen también.</i></p> <p><i>Con el uso de OK, OK el entrevistador asiente.</i></p> <p><i>Concluye que su objetivo mayor es que a las personas les guste utilizar el idioma para leer, estudiarlo y usarlo en situaciones reales.</i></p> <p><i>El entrevistador intenta robar el turno.</i></p> <p><i>Concluye la argumentación diciendo que el objetivo es que las personas trabajen con el idioma español.</i></p>

Sexta secuencia

En esta secuencia hemos preguntado si las referencias teóricas que utiliza en el programa son elegidas de forma conscientes. Se ha identificado en las

declaraciones una mención consciente a teorías relacionadas a: a) algunos autores que le han llevado a trabajar con géneros textuales y b) concepciones de enseñanza de la lengua que van más allá del estructuralismo. Los temas se resumen en las siguientes palabras clave: *consciente (aparece dos veces), género textual (una vez) y reflexiones sobre la lengua en uso (una vez).*

Texto entrevista Por turnos	Análisis interpretativo
<p>9ºE - você na hora que sentou e programo::u e bolou esse seu programa tu utilizaste a:: ou você utilizou alguma referência teórica CONSCIENTE assim vou usar l tal linha por isso ou aquilo lhe veio à cabeça/ o:: faz parte daquela intuição como você falou?</p> <p>9ºL - ó:: todo fazer ele tem por trás uma teoria né? todo ele \ mesmo que não seja a ní- a nível consciente né? mas ele expressa\ l a::alguma teoria\ no meu ca::so eu acho que depois de refleti::r alguns teóricos alguma coisa assim a intuição vai diminuindo muito\ então o fato de:: prioriza::r a:: a diversidade de gêneros textuais não é à-toa l tem um referencial por trás que:: é:: força você a ter um novo olhar sobre o seu teu objeto de:: ensino então assim l</p> <p>E – ok</p> <p>L - então assim além disso a questão agora o que:: o te::mpo não nos permite assim eu particularmente particularmente tenho algumas dificuldades com o grupo claro l é:: relação formatação que é dado nas sala de aula da formatação e:: do curso em si que é diferente de um curso de idiomas né?</p> <p>é a questão da oralidade\ ou por rejeição de alguns grupos né::? [?] que a gente não vai fazer isso agora para não vai utilizar e tal para aquele objetividade ou entã::o pelo fa::to de::você::é o tempo em si então priorizar BEM meu aluno vai usar este conhecimento para que? então se ele não vai produzir textos numa situação imediata que é o vestibular\ que é o interesse e o foco MAIOR da escola e dos alunos [(en tono conclusivo) e da sociedade] /l então se ele não vai então é uma:: é algo que eu secundariso\ na minha proposta l entendeu? l</p> <p>E - ô::</p> <p>L - em fim isso a questão da oralidade então fica como sendo a questão a compete::ncia leito::ra como sendo um dos carros chefes né? e a reflexã::o sobre a língua que eles tão é:: que eles estão usando l</p> <p>E - pois é eu ia- L - é clard que uso de modo consciente muitos enfoques entendeu?</p> <p>10ºE - mais explicitamente não? III</p> <p>10ºL - eu acho que:: acho que sim ! explicitamente também/ E - também\</p> <p>L - porque se se::eu passo não entender a língua como um código um sistema puro e simples eu estou referendando desde que não seja o estruturalismo\ entendeu? Il algo mais da da:: do uso ll E - um ponto L - conhecimento em si</p>	<p><i>El entrevistador pregunta si al crear el programa utiliza conscientemente alguna referencia terórica o es puramente intuición.</i></p> <p><i>De forma interrogativa, pide que el entrevistador asienta sobre su punto de vista a respecto de que toda acción tiene por tras una teoría. Considera que la influencia actúa de forma inconsciente. Dice, que ha hecho algunas reflexiones sobre algunos teóricos, hecho que proporciona la reducción de la intuición y la llevó al trabajar con diversos géneros textuales.</i></p> <p><i>El entrevistador muestra que la sigue.</i></p> <p><i>Abre nueva cuestión evidenciando que tiene problemas con el grupo como la cuestión del tiempo, que en la escuela es distinto al de las academias de lengua. Pide asentimiento.</i></p> <p><i>Apunta la oralidad como un punto que algunos grupos van en contra. Se pregunta para qué su alumno va a utilizar los conocimientos de la oralidad. Por una cuestión de disponibilidad de tiempo y atenerse al mayor objetivo de la escuela y de los alumnos que es la Selectividad pone en segundo plano la producción inmediata de textos.</i></p> <p><i>El entrevistador intenta tomar la palabra.</i></p> <p><i>Concluye que la cuestión principal de la oralidad se restringe a la competencia lectora. Pide la confirmación del entrevistador. También considera la reflexión de la lengua como otro punto relevante.</i></p> <p><i>El entrevistador intenta tomar la palabra. Lisa evidencia que utiliza de modo consciente muchos enfoques. Pide asentimiento.</i></p> <p><i>El entrevistador pregunta en la negativa si utiliza los enfoques de forma explícita.</i></p> <p><i>Después de una pausa responde que cree que sí, que utiliza los enfoques explícitamente.</i></p> <p><i>Lisa explica que si pasa a explicar la lengua no solo como un código o sistema, también está yendo más allá del estructuralismo, está refiriéndose al uso, al conocimiento de la lengua.</i></p>

Esta secuencia es sobre las dificultades, además de la oralidad, que tiene para llevar a la práctica la programación/planificación que la docente crea para sus grupos. Lisa identifica las dificultades en dos partes: la primera es el material didáctico; considera que solo hace cinco años que los materiales mejoraron y están en una línea más interactiva. El segundo tema, apuntado como dificultad son las condiciones de trabajo con grupos numerosos en que es imposible trabajar la oralidad. Resumimos los temas en las siguientes palabras clave: *dificultad* (una vez), *material(es)* (tres veces), *grupos numerosos* (una vez), *oralidad* (una vez).

Texto entrevista Por turnos	Análisis interpretativo
<p>11°E – um ponto:: um ponto:: que que:: a gente:: é:: I gostaria de:: Investigar é essa questão que você falou quais são as dificuldades não é? e eu acho que você falou aí que a maior dificuldade é a oralidade não é isso? teria outro ponto de levar à prática esse planejamento fora a olari- oralidade?III</p> <p>11°L - ah::! assim eu acho que:: a:: o a questão do material né? o materia::! pra o professor tá bem melhor eu acho que dos últimos ci::nco anos a gente tem recebido tem tido acesso né? a uns uns materiais até l</p> <p>que:: tão mais dentro desta propo::sta né desta mais interativa até l mas ainda eu eu acho que uma das maiores dificuldades é essa\ a gente te::r é:: materiais ter ambie::nte né ? mais l seja voltado a a essa dinâmica porque por exemplo\ que com um gru::po de cinquenta sessenta pessoas oitenta pessoas como vocês tinham no contato é humanamente impossível você tratar travar qualquer tipo de:: trabalho com oralidade de modo que TODO mundo consiga é::se expressa::r e se perceber no outro e:: interagi::r é complicado l entã::o as as condições de trabalho em si né você ter ter multimeios a sua disposição de modo que no momento que ele possa:: interagi::r como o outro interagir com o professor não tenha tantas barreiras\ FÍSICAS</p>	<p><i>El entrevistador abre nueva cuestión sobre cuales son las dificultades que tiene, además de la oralidad, para llevar la programación/planificación a la práctica.</i></p> <p><i>Empieza con interjección y dice que cree ser el material una de las dificultades. Pide asentimiento al entrevistador. Dice que el material ha mejorado en los últimos cinco años. Pide asentimiento.</i></p> <p><i>Hay materiales más interactivos, pero aún considera el material una gran dificultad. Considera difícil trabajar con grupos numerosos como en el caso del entrevistador en la escuela que trabajaba. Considera humanamente imposible trabajar la oralidad con grandes grupos dando la posibilidad a que todos hablen e interactúen. Con esta situación de trabajo, señala que los materiales multimedia ayudan a los alumnos a actuar entre sí y a que no existan tantas barreras físicas entre el profesor y estos mismos alumnos.</i></p>

Octava secuencia

En esta secuencia hemos indagado sobre la autoría de la programación. Si la diseña y la ejecuta sola o con otros profesores. Lisa responde que ella sola se encarga de todo y es la única profesora de la institución. Sobre la autoría y realización del programa la palabra clave que resume la respuesta es “yo” (*aparece dos veces*).

Texto entrevista Por turnos	Análisis interpretativo
<p>12°E - entendo entendo uma coisa que eu ia te perguntar é nessa programação é::é:: só você realiza ou tem outros professores também que que:: executam ela? você é a única você é a é a que planejou e só você executa ? o:: vários planejaram e vários e vários</p>	<p><i>La nueva pregunta se refiere a la autoría de la programación. Si es una tarea que desarrolla sola o con alguien más.</i></p>

<p>executam</p> <p>12°L - pois é:: \ [(risas)] só tem eu\ 13°E - você planejou e você executou né\ 13°L - i::sso é porque só tem eu 14°E - certo é! n- claro então ai você não precisa fazer referêncial a:: a:: a nenhum outro elemento L - [(risas)] E - não é pro professor atuar eu entendo l L - mhm</p>	<p><i>De forma conclusiva y riéndose dice que todo lo hace ella sola, diseña y realiza su propia planificación .</i></p> <p><i>El entrevistador pregunta si no hace falta hacer alguna referencia a ningún otro elemento para ayudar a otro profesor actuar.</i></p> <p><i>Responde que no.</i></p>
--	---

Novena secuencia

El tema de la pregunta de esta secuencia es sobre la flexibilidad de la programación. Lisa se refiere a la flexibilidad de su programación de ELE en la EM en tres partes: a) La flexibilidad de la programación para resolver problemas y dificultades que vienen de años anteriores; b) La flexibilidad sobre las demandas específicas del tercer año de la EM, en el caso la preparación para el examen *Vestibular* que exige que los alumnos sepan de temas lingüísticos puntuales. c) La programación se flexibiliza porque está hecha antes del inicio de las clases con base en posibles necesidades de los alumnos. Temas que podemos resumir a través de las palabras clave: *flexible/flexibilidad (aparece cuatro veces), resolver/revertir (cinco veces) y dificultades/problemas/carencias/necesidades (una vez cada una).*

Texto entrevista Por turnos	Análisis interpretativo
<p>14° E – ô Lisa essa programação ela é flexível ao longo do ano ou ela é rígida?</p> <p>14°L - não ela é flexível/ eu já te disse isso né\ dependendo do grupo até:: das dificuldades então bem resolvido no ano nos anos anteriores para que você possa em tempo hábil conseguir::r reverter com os alunos l</p> <p>tem flexibilidade sim tem que ter\ primeiro ano tende a ser uniforme TENDE a ser l mas aí:: com o passar do tempo você vai sentindo o grupo e vai vendo até pronde onde fluiria melho::r teu trabalho</p> <p>E - e que elementos assim L - seria melhor aqui ali aí no segundo ano aí danousse porque aí E - que elementos </p> <p>L - você tem um::\ a parece que é heterogeneidade vai [(risas)] vai aflorando mais e vê quais são as carências que que num ficou bem resolvido no ano nos anos anteriores pra que você possa em tempo hábil conseguir:: reverter com os alunos ll tem flexibilidade sim\ tem que ter\</p> <p>15°E - eles discutem:: os conteúdos como você?</p> <p>15°L - ah::! veja é interessante:: o perfil se você tivesse me</p>	<p><i>El entrevistador pregunta si la programación es flexible o rígida.</i></p> <p><i>Empieza respondiendo que la programación es flexible y que ya le había comentado eso antes. Pide que asienta. La flexibilidad depende del grupo y si las dificultades de los alumnos no están resueltas en los años anteriores para trabajarlas caso se haga necesario.</i></p> <p><i>En el primer año de la EM la tendencia es que la programación sea uniforme, solo con el pasar del tiempo es que se va conduciendo el trabajo.</i></p> <p><i>El entrevistador intenta tomar el turno.</i></p> <p><i>Lisa sigue hablando del segundo año de la EM. Utiliza la expresión coloquial interjectiva “danousse” para expresar la heterogeneidad con relación a las carencias de otros años que afloran. Dice que las cuestiones que no quedaron resueltas deben ser trabajadas en tiempo hábil y flexibilizando la programación.</i></p> <p><i>Sobre el mismo tema el entrevistador pregunta si los alumnos discuten los contenidos con ella.</i></p> <p><i>Inicia su respuesta de forma interjectiva, considera un</i></p>

<p>perguntado isso a uns:: a uns:: tempos atrás até que não\ mas assim toda turma de terceiro a::no é muito interessante porque como eles tem em vista a::lgo então eles sempre ficam já já tendo tendo é uma vista panorâmica da:: língua né:: que estão estuda::ndo então eles sabem reconhecem conseguem reconhecer o que eles não sabem ai começa [(simula habla del alumno)] ô quando é que a gente vai ver aquele assunto sobre aquele negócio da escrita dos numerais quando é que a gente vai ver aquilo de novo? I é e aquele negócio do lo como é que é mesmo?]]</p> <p>E - entendo\</p> <p>L - então eles começam a:: a dar alguns sina::is né ? de que:: a dizer o que eles gostariam de rever o que eles gostariam de aprende::r [(simula habla del alumno) ó a gente já viu aquele negocio que eu vi em tal questão vi ta::l isso isso isso quando é que a gente vai ver isso ?] entendeu?</p> <p>então eu acredito que embora não seja antes porque existe o o planejamento ele é feito sem o aluno\ normalmente antes das aulas mais aí daí a flexibilidade porque você pode num determinado momento contemplar algo que você nem tinha pensado mas que era a necessidade de:: um grupo de alunos de uma turma e tal e aí talvez até trocar algo que já esteja bem resolvido que já tenha sido por eles num num configure nenhum problema que você até imaginasse que fosse por outro que para ele seria mais interessante estar vendo\</p>	<p>tema interesante y que hace algunos años no se discutía sobre los contenidos. En el caso de los alumnos del tercer año, que tienen como propósito el "Vestibular" y poseen una visión panorámica de la lengua, la discusión es demanda de ellos. Según Lisa estos alumnos consiguen identificar cuestiones gramaticales que no saben y preguntan cuando van a estudiar un contenido determinado.</p> <p>El entrevistador acompaña.</p> <p>Lisa sigue explicando que los alumnos del tercer año dan señales de lo que les gustaría revisar, aprender o saber más y contextualiza con hablas de los alumnos.</p> <p>Dice que a pesar del trabajo de planificación ser previo al inicio de las clases, es posible flexibilizarlo en función de unos alumnos de un grupo. Incluso se puede cambiar algo que ya esté resuelto por ellos o que no se configure un problema como se había previamente pensado. Cambiarlo por otro que sea más interesante.</p>
---	--

Décima secuencia

El tema central de esta secuencia es la evaluación. Le hemos indagado a la profesora si la evaluación viene explicitada en su programación. Sobre este tema, interpretamos que: a) Para la escuela en que trabaja Lisa, la evaluación es una cuestión burocrática que ocurre en una semana determinada, según modelo previamente especificado y con el objetivo de poner notas. Sin embargo, para Lisa la evaluación tiene el objetivo de evaluar la comprensión lectora y prioritariamente textos narrativos; b) La informante declara que no evalúa la producción oral, el foco de la evaluación lo pone en la comprensión lectora. Los principales temas de la secuencia se resume a través de las palabras clave: *evaluación y prueba (siete y una vez), escuela (una vez), nota (una vez), comprensión/comprende y entender (seis y tres veces), textos (siete veces) y lengua oral (dos veces).*

Texto entrevista Por turnos	Análisis interpretativo
<p>16°E - entendo entendo uma coisa interessante sobre avaliação? \ o que é:: como é que tu trabalhas a avaliação o::u é:: vem alguma coisa explicitado nesse programa ou livro? já que a gente tá tomando que esse seu pr o gra ma você chamou ou plano de ação não é isso? é:: tamos de acordo nisso né? plano de ação ou programa é é o nome que você:: é:: gostaria de chamar ? concorda nisso? pode ser né? </p> <p>16°L - pode ser [(risas)] [(b)pode ser]</p> <p>17°E - tem alguma coisa explicitada sobre avaliação? l</p>	<p>El entrevistador indaga si hay algo explicitado sobre evaluación en el programa o en el libro adoptado. Pide el asentimiento de Lisa sobre el término que prefiere referirse al programa(plan de acción o programa).</p> <p>Lisa está de acuerdo que se puede emplear los términos citados por el entrevistador.</p> <p>El entrevistador repite la pregunta sobre la explicitación de la evaluación en el programa.</p>

<p>17°L - tem\ ah:: no caso específico a avaliação tem a a:: a questão ma::is voltada pra:: pra parte de atribuição de graus né? de notas e tal que essa aí é [?]</p> <p>da escola da escola a escola determina a semana de avaliação::o determina o FORMATO da prova determina no caso do formato se:: é:: são questões fecha:: das\ é:: múltipla escolha a questões abertas e tal é::que aí é um formato que num depende do teu planejamento em si claro você você contempla né? mas é algo que \ já tem uma determinação mas tem aquela que</p> <p>você pode né no decorrer a:: sem ser essa semana não é especi::fica está:: de olho naquilo que:: tá sendo ensina::do e se tá tendo retorno\ deixar esperar pra essa semana final é:: de avaliação então eu costumo ter é de acordo com meu objetivo então se eu [?]</p> <p>digamos na primeira unidade como os primeiros anos eu gosto muito es- colocar-los assim em exposição em textos narrativos porque:: é:: de acordo com as teorias né? com as questões más fáceis na língua estrangeira pra pessoa lê\ porque ela Já utiliza esse tipo de formato de relato tão acostumados a relatar muito na sua língua materna então se eu tenho esse objeti::vo né?</p> <p>então é nos momentos assim que eu po::sso é ver como eles ó:: gente vai fazer agora esse- ssa leitu::ra e a gente vai ver o que é que a gente tá entendendo então o entender ou NÃO entender a:: faz parte também de avaliação no caso especifica pra o que eu quero que é avaliação em língua estrangeira lei- leitura compreensão de textos por exemplo</p> <p>18°E - tu avalias língua oral no caso?!</p> <p>18°L - avaliação oral? é:: no sentido não a oralidade de pronúncia tá\</p> <p>19°E - o que é que você avalia de língua oral se é:: ava- é a perg- seria?</p> <p>19°L - ai no caso seriam as a:: a forma</p> <p>20°E - e produção? II</p> <p>20°L - um:: na produção escrita?</p> <p>21°E - produção oral</p> <p>21°L - a! ok a:: produção oral é:: assim\ eu não tenho essa essa preocupação inclusive eu tô esperando Aline volta::r pra eu pode::r vê o trabalho dela e:: tentar [(riendo) c o n t r i b u i r] muito com esse lado assim\ infelizmente assim\ as coisas que eu não eu:: eu não priorizo\ e até exatamente o que você estava falando né? que existe um estu::do que voltado pra:: oralida::de que ajuda na aprendizagem de língua estrangeira\</p> <p>22°E - ok\ então a produção oral fica e:: e:: de lado e só seria então a:: produção escrita que você avalia é isso?</p> <p>22°L - é\ a compreensão de textos escritos PRINCIPALMENTE e:: a compreensão de textos orais assim na realidade\ meu enfoque é COMPREENSÃO I entendeu? é o meu carro chefe um é compreensão de textos tanto os orais quanto escritos</p> <p>a:: produção de textos orais e escritos são sempre secundarizadas</p>	<p><i>Después de una pausa mediana, Lisa afirma que sí. Considera que en su caso la evaluación es más una cuestión de atribuir grados (notas). Pide asentimiento al entrevistador.</i></p> <p><i>Explica que la escuela tiene una semana dedicada a la evaluación y que es ella quien determina el modelo de examen que se debe realizar. Aclara que los exámenes no dependen del modelo de programación que se ha hecho. El modelo es trabajado en las clases.</i></p> <p><i>Sigue explicando que ella también puede hacer otros exámenes además de la semana de evaluación para saber si lo que ha enseñado atiende a los objetivos señalados. Para ello, no hace falta esperar por la semana de exámenes.</i></p> <p><i>Ejemplifica que en el caso de los primeros años de la EM, le gusta evaluar con textos narrativos porque hay teorías que dicen que es un género más fácil de ser leído en la lengua extranjera y también por ser utilizado bastante en la lengua materna de los alumnos.</i></p> <p><i>Apunta por medio de estas evaluaciones que se puede saber lo que los alumnos están entendiendo. Lo que le interesa a Lisa es evaluar la comprensión lectora.</i></p> <p><i>El entrevistador pregunta si evalúa la lengua oral.</i></p> <p><i>Lisa repite la pregunta y contextualiza que evalúa la lengua oral, pero no la oralidad, la pronunciación.</i></p> <p><i>Puntualmente, repite la pregunta sobre si evalúa la lengua oral.</i></p> <p><i>Lisa explica que evaluaría la forma.</i></p> <p><i>El entrevistador introduce nueva pregunta sobre la producción.</i></p> <p><i>Después de pausa, Lisa indaga si es sobre la producción escrita. Aclara que es producción oral.</i></p> <p><i>Lisa duda y expresa su punto de vista. Explica que no tiene la preocupación de evaluar la lengua oral. Riéndose dice que espera la llegada de Aline (doctoranda brasileña que investiga la entonación de brasileños que hablan español) para ver su trabajo sobre la entonación. Afirma que siente en no dar prioridad a la oralidad. Pide asentimiento y se refiere a una conversación que mantuvo con el entrevistador sobre estudios de aprendizaje de la lengua a partir de la oralidad.</i></p> <p><i>El entrevistador asiente, afirma que la producción oral quedaría de lado y pide que confirme que lo que realmente evalúa es la producción escrita.</i></p> <p><i>Lisa confirma enfatizando que su foco es la comprensión de textos escritos y que de hecho su foco es la comprensión. Pide asentimiento. Añade, con cierta contradicción que su principal atención es la comprensión de textos orales y los escritos.</i></p> <p><i>Dice que la producción de la oralidad y la escritura quedan en segundo plano, pero que los alumnos</i></p>
---	--

<p>existem os momentos por exemplo assim coisas assim BESTAS e:: eles descreverem como eles eles se apresentarem oralmente ou apresentarem por escrito claro que assim alguns momentos de acordo com a situação da:: sala de aula acontecem mas não dá</p> <p>para dar aquele cuidado aquele ZELO em relação à produção porque eu acredito ser um dos momentos assim mais trabalhosos e onde a gente tem menos não teria tempo para isso\ se língua materna a gente teria sete aulas para dar conta de todas as habilidades\ em língua estrangeira a gente só tem duas\ I</p> <p>E - eu entendo L - então alguma coisa fica de fora E - claro claro L - no meu caso:: eu deixo de fora a parte de produção\</p>	<p><i>producen algunas cosas, (las considera como tontas) como presentarse a sí propios oralmente o por escrito.</i></p> <p><i>La producción en lengua extranjera es considerada una tarea laboriosa y no hay tiempo para ella. Atribuye la dificultad a la falta de tiempo. Compara las siete clases en lengua materna que se dispone para trabajar con todas las habilidades, contra las dos clases que se destinan a la lengua extranjera</i></p> <p><i>El entrevistador acompaña y dice entender.</i></p> <p><i>Lisa concluye diciendo que por todo ello, lo que no se contempla es la producción...</i></p>
---	--

Decimoprimerá secuencia

En esta secuencia se pregunta si los alumnos aprenden lo que se ha programado/planificado con anterioridad y si ellos aprenden mucho o poco. De la respuesta de Lisa identificamos los siguientes temas: a) Considera que los alumnos aprenden mucho según el grupo en que se encuentren. b) Trabaja actualmente con el foco en la comprensión lectora porque no hay motivación por parte de los alumnos para trabajar la oralidad, por otro lado, considera el desarrollo de la escritura un proceso muy lento para ser trabajado en la cantidad de clases que dispone. c) Considera exitoso que algunos alumnos desmotivados pasen a leer en español activando varios conocimientos además de los contemplados por las clases. d) Lisa cree que se debe trabajar con la oralidad, esa creencia le ha quedado como aprendizaje de los años que trabajó en academias de lenguas y lo considera el punto débil, que no logra realizarlo en la EM. La dificultad de trabajar la oralidad atribuye a la cultura de los alumnos, estos tiene dificultad de motivarse y de comprometerse con actividades de habla. Resumimos los temas a través de las palabras clave: *alumnos (aparece una vez), aprende(n) (dos veces), comprensión (tres veces), oralidad/oral/oralmente (una vez cada una), interés (dos veces), producción(en) (dos veces) y tiempo (dos veces)*

<p>Texto entrevista Por turnos</p>	<p>Análisis interpretativo</p>
<p>23°E - claro\ veja só desse plano que a gente esse plano que a gente tá se referindo do começo até a execução dele no final e:: você acha que os alunos aprendem a:: o que:: foi planejado o que foi idealizado\ é:: aprendem e se aprendem muito ou pouco do a gente do que você idealizou nesse plano de ação ou programa? como seria essa::essa:: medição essa idéia? que é que você:: podia me dizer da sua experiência?</p>	<p><i>El entrevistador asiente y contextualiza la pregunta sobre si los alumnos aprenden lo que fue previamente planificado y si aprenden mucho o poco.</i></p>
<p>23°L - eu acho que:: assim\ aprendem\ muito:: que a gente pensa\ e:: assim dependendo dos aspectos né::? utiliza::dos e</p>	<p><i>Lisa explica que los alumnos aprenden mucho, pero depende de los recursos utilizados. Pide asentimiento</i></p>

<p>menciona::dos dependendo do grupo mas assim que poderia te dizer que:: nem todo ano ou:: assim mesmo que:: até eu direcionar eu vou repetir o planejamento\ mas ai depois eu paro e fico olha::ndo olhando e falo assim não ts \ mas isso não ficou legal\ isso não foi possível fazer e aí? eu mantenho? ou eu elimino?! então ou seja é:: eu acho que ao avaliar a execução do programa e do que:: eles conseguiram ou NÃO compreende::r ou aprende::r ou vivenciar é:: faz com que esse programa ele seja até repensado\ nova estratégia então eu acredito que existem aspectos que:: [?]</p> <p>que consigo assim é:: realizar bem com certa tranquilidade até:: a ponto de pessoas que::\ não tenham por exemplo como meu grande enfoque seri- é:: compreensão então pessoas que não suportam ler acham um saco e:: acham que é muito difícil\leitura\ e que é:: entender o que o outro tá pensando e tal\ é:: se jogar e se lançar no texto no final assim de um trabalho consigo depoime::ntos né? e ver pessoas amadurecerem/ como leitores realmente da:: do idioma conseguir é:: perceber que não é o texto\ BRUTO é</p> <p>E - entendo</p> <p>L - ele interagindo com o texto com seus conhecimentos com a sua visão de mundo com o- interagindo com o autor do texto e:: quando vem questões elaboradas com que também tá elaborando as questões\ então fazê-lo com que eles estejam o tempo todo assim olha::ndo e liga::do não é? que existe momentos que ele só o que está no texto não vai dar conta da compreensão que ele precisa acionar vários conhecimentos então você começa a escutar eles até verbalizando coisas que você não dizia explicitamente l então faz com que você tenha uma certa garantia\ é de que algo é:: ficou e fiou bem resolvido entendeu?</p> <p>E - entendi\</p> <p>L - mas é possível é existem os pontos fracos né? que ai exatamente no ano seguinte quando a gente tem oportunidade de revê-los e:: é:: planejá-los e vê:: ou</p> <p>então como eu já te disse num no meu primeiro ano quando a gente vem de curso de idiomas que é a a:: o foco maior na conversaçã::o não é? na na expressão na questão da oralidade e tal que tudo começa a partir do do oral de repente a gente chega numa situação de sala de aula que nem sempre isso é POSSÍVEL é:::embora ainda utilize muito mais tem assim a questão deles mesmos produzirem oralmente\ isso aí é:: é a parte\ mais\ fraca\ é do meu trabalho então quando você se depara esse tipo de situação você no primeiro ano assim quando eu comecei assim esse curso e tal</p> <p>e começando a trabalhar com ensino me::dio eu projetei muitas situações então via que num\ rendia num dava pra sair pela é:: inibiçã::o pelo a falta de envolvimento mesmo dos alu::nos com a falta de comprometimento mesmo com aquele objeti::vo -que no curso todo mundo quer lançar no texto e depois no final assim de um trabalho consigo depoime::ntos né? e ver é</p> <p>isso mesmo a:: falar a se expressar muito mais do que:: sei lá lê um texto l</p> <p>E - entendo </p> <p>L - e ai::quando você começa a a ter interesse send- [?] é:: encontro interesse um do outro\ gostava o que não gostava então ai voc- eu comecei a eliminar determinadas coisas\ então eu trabalhava assim::produção\ texto assim é passa::va duas três aulas pra dar o retorno para a gente refletir alguns aspectos é:: porque não não poderia ter sido feito determinada construçã::o e não teria mais recomendado fazer aquela outra\ então isso tudo demandava muito tempo e eu disse assim bem! [?] qual é o objetivo que se tem ? l quem é que o qu- eu eu vou não posso atender a a tudo com com a quantidade de aula que eu tenho eu não vou conseguir\ então claro que no ano segui::nte aí alguns aspectos eu comecei a ir é:: retirando aos poucos do do progra::ma e aí é quando eu digo assim hoje/ é:: praticamente eu jogo na na questão da compreensão\</p> <p>esse é o meu fo::co l entendo </p> <p>E -</p> <p>L - é:: tenta::r contribuir ao máximo como isso\ E - vê</p>	<p>al entrevistador. Y que el aprendizaje depende también de los grupos. Preguntándose a sí misma, dice que para cada año evalúa lo que no ha funcionado, lo que no ha sido posible hacer, si retira cosas o las mantiene para un nuevo programa con nueva estrategia. Repiensa el programa con base en lo que los alumnos consiguieron y no consiguieron aprender</p> <p>Evalúa positivamente su actuación cuando al final consigue ver a alumnos desmotivados maduraren con relación a tareas difíciles como la lectura.</p> <p>El entrevistador acompaña la explicación.</p> <p>Aún sobre el mismo tema, considera que los alumnos logran activar otros conocimientos a la hora de la lectura, consiguen explicitar cosas que no han sido dichas explícitamente. Hecho que considera garantiza que algo quedó bien resuelto para el alumno.</p> <p>El entrevistador acompaña la explicación.</p> <p>Sigue con el tema señalando que también hay puntos "flojos" que cuando posible, son revisados en los años siguientes</p> <p>Lisa contextualiza refiriéndose a su primer año en la EM. Inicialmente trabajaba en academias privadas donde el foco es la conversación y todo empieza por la oralidad. En la escuela es diferente y casi siempre no se puede trabajar la oralidad. Sin embargo, ocurren situaciones en que, los estudiantes producen poquita cosa. Valora que esta es la parte débil de su trabajo.</p> <p>En el principio de su trabajo en la EM diseñaba varias situaciones con la oralidad que no funcionaban debido a la inhibición de los alumnos y la motivación. Distinto de la academia donde la gente se interesa más por hablar que leer texto.</p> <p>El entrevistador acompaña.</p> <p>Sitúa que al identificar las cosas del interés de los alumnos pasó a quitar cosas como trabajar producción escrita que demandaba mucho tiempo. Reflexiona sobre cual sería el objetivo que se tiene, que persigue y concluye que no podría atender a todo con la cantidad de clases que tiene. Por todo ello y por no conseguir dar cuenta de otros aspectos como la oralidad, decide por trabajar con foco en la comprensión.</p>
---	---

L - já que eu não posso dar conta dos outros aspectos entendeu?	
---	--

Decimosegunda secuencia

En esta secuencia hemos preguntado lo que Lisa entiende sobre los términos currículo y programación. De la respuesta de Lisa identificamos los siguientes temas: a) El currículo es un conjunto de directrices que guían y no limitan la práctica de lo que se debe enseñar, tiene como característica la flexibilidad. b) El carácter de flexibilidad del currículo se justifica porque el alumno puede contribuir con algún dato que se suma al currículo. c) La definición de currículo y programación se enmarañan, pero el primero es más amplio, está compuesto por conceptos de competencias generales y el programa es algo más puntual, es lo que el profesor elige para trabajar con sus grupos. Podemos resumir estos temas a través de las palabras clave: *currículo (aparece dos seis), programa(ción) (tres veces), directrices (dos veces) y flexible/flexibilidad (tres veces).*

Texto entrevista Por turnos	Análisis interpretativo
<p>24°E - veja só/ e:: eu o o âmbito da pesquisa eu já lhe passei não é? que é no âmbito do currículo não é isso? o currículo/ o que é que você entende em linhas gerais sobre currículo currículo de língua estrangeira currículo de língua estrangeira no ensino médio? quando a gente fala currículo o que é que você:: é:: entende? II</p> <p>25°L - eu entendo como sendo um conjunto de diretrizes não é? que:: que a gente que:: você quando:: vai::II esse esse conjuntas essas diretrizes serão úteis pra você se norteia::r não é limitar a prática\ papel orientador de algo que vai ser ensinado é:: logo\ ele TEM esse o aspecto da flex- bid ser extremamente flexível porque quando normalmente você traça que até as vezes tem algumas teorias que diz assim primeiro não::você tem que conhecer primeiro o grupo e depois elaborar o seu currículo \ o::u o seu programa\ [?] pra poder desempenhar\ eu particularmente descordo eu acho que você não pode chegar nu\ em sala aula\ e chegar com algo a oferecer\ agora SE/ nesse momento\ quando você chega descobre que o aluno tem algo também a a::lhe oferecer que pode somar então é nesse momento que o currículo ele vai ser flexível I então entendo como sendo uma propor::sta de trabalho né? que ali:: no currículo</p> <p>E - [(b)entendo]</p> <p>L - teria né? o que seria os conteúdos mínimos pra cada série de acordo com cada competência que:: seria prioriza::do no caso específico do ensino médio\ qual seria a função do ensino e no- E - e no- L - médio? língua estrangeira no ensino médio\ seria esse? então \ primeiro ano que é que a gente vai ta:: é:: percorrendo o que é que gente quer alcançar? A gente que alcançar isso isso isso e isso\ bem de que forma? então também estaria pensa::do nisso aí entendeu? E - entendo L - mais ou menos assim como eu vejo currículo) 26°E - e p r o g r a m a? e programação? depende ou como você quis chamar plano de ação\ você entende de que forma?II</p> <p>26°L - olhe! eu acho que:: as- as vezes até:: se emaranham um</p>	<p><i>El entrevistador pregunta sobre lo que entiende a respecto del currículo de lengua extranjera.</i></p> <p><i>Lisa empieza su explicación en primera persona diciendo que entiende el currículo como un conjunto de directrices. Pide asentimiento al entrevistador. Directrices que son útiles para guiar y no limitar la práctica del profesor. No está de acuerdo con las teorías que dicen que se debe conocer primero a los alumnos para crear el currículo. Defiende que se debe llegar al aula con algo para ofrecer al alumno, pero se debe ser flexible una vez que el alumno puede aportar algo, que puede sumarse al currículo.</i></p> <p><i>El entrevistador asiente.</i></p> <p><i>Pide el acuerdo del entrevistador y añade que el currículo sería los contenidos mínimos para cada año lectivo de la EM de acuerdo con las competencias, los caminos a seguir y lo que se pretende alcanzar.</i></p> <p><i>El entrevistador abre nueva cuestión preguntado sobre lo que entiende a respecto del término programación o plan de acción.</i></p> <p><i>Inicia la respuesta en tono exclamativo. Dice que los conceptos programación y currículo se enmarañan,</i></p>

<p>pouquinho né as duas questão o programa:: no no meu caso específico as- como é algo:: é:: o currículo eu entendia eu colocaria em linhas eu poderia talvez fazer o seguinte\ seria você tem o param- os parâmetros como sendo algo assim mais amplo competências gerais o currículo dando uma definição melhor pra pra cada área e:: pra cada habilida::de e:: tem o programa aquilo que eu eu professora vou eleger pra poder trabalhar é:: como os meus grupos\ então:: é algo assim:: mais pequenininho pudesse dizer assim uma coisa assim bem\</p>	<p><i>pero que en su caso considera el currículo algo más amplio donde están las competencias generales y el programa es lo que el profesor elije para trabajar en su clase con sus grupos. Es una dimensión más pequeña que el currículo.</i></p>
---	--

Decimotercera secuencia

En esta secuencia hemos indagado sobre el valor que Lisa da a la programación en su labor diaria de profesora de ELE en la EM. De la respuesta de Lisa identificamos los siguientes temas: a) Considera de forma genérica, que todo lo que se hace necesita una planificación para saber de “dónde se viene y adónde se va”. También para saber dónde se paró la clase, qué se hará, cómo se hará y cómo conducir las situaciones. b) El programa/programación da el rumbo al profesor y está diseñado en función de puntos que se ha priorizado. c) El programa/programación funciona como una referencia consciente para señalar que se ha salido de lo planificado y el por qué ha salido. Temas que podemos resumir a través de las palabras clave: *programa, programación, planificación (aparecen tres, dos y dos veces), norte/“guía” (tres), profesor (dos veces) y desvío (tres).*

<p>Texto entrevista Por turnos</p>	<p>Análisis interpretativo</p>
<p>27°E - e que valor que valor você dá? ou como é que você valoriza a programação no todo na ação do professor no dia-a-dia a:: ou seja no contexto geral no ano letivo em fim na prática do professor como é que você valoriza a programação?</p> <p>27°L - olhe\ eu acho que o o:: professor embora infelizmente eu veja um- colegas que chegam não sabem nem a série que vai nem qual é a sala que vai entrar é:: logo demandando que não tem uma programação não sabe o que vai fazer\ na hora inventa eu acredito que:: é:: todo fazer ele requer um planejamento então eu preciso saber onde é que eu pare::i é:: o que é que eu vou fazer e como eu vou fazer como eu pe::nso\ conduzir a determinada situação então não é chegar bem eu vou trabalha::r digamos artigos\ não é só chegar lá e e artigos não\ como é que eu chegaria a essa situação específica?</p> <p>então é que que:: situações seriam mais interessantes é:: para conduzir determinado tema então eu acho que o o o o planejamento o programa é:: de um professor eu acho que ele é o grande norteador\ porque se eu não não no no parar para refletir pra s e l e c i o n a r porque eu acho que o programa ele tem essa função você seleciona o você prioriza algo em relação a um tanto outro né? um universo maior então se o o se eu sequer conscientemente priorizei algo\ então eu vou atirar pra vários lados não vou ter nada bem feito porque eu não sei aonde eu quero ir\ então ora eu vou fazer uma coisa ora eu -faço outra faço out no final\ temos nada de concreto então eu acho que o o:: progra::ma a programação é acho que é o norte é o fundamental\ mesmo que dê um vendaval prum lado e você se desvie um pouco da sua me::ta original mas você sabe</p>	<p><i>El entrevistador pregunta cómo valora la programación en su labor diaria.</i></p> <p><i>Dice que ve muchos compañeros profesores que llegan para dar clase muy perdidos sin saber lo que hacer y se inventan las clases. Defiende que todo hacer requiere una planificación, es necesario saber donde se ha parado lo que se va a hacer en clase y cómo conducir determinada situación. No se debe llegar y trabajar directamente un tema, se debe saber cómo llegar a esa situación específica.</i></p> <p><i>El como llegar a una situación específica es lo interesante para Lisa. El programa garantiza la conducción del tema, da el norte al profesor.</i></p> <p><i>Considera que el profesor, en su labor diaria, no tiene que parar para reflexionar y seleccionar los temas o contenidos, ésta es una función que asigna al programa. El programa da el rumbo en momentos de vendavales, para que el profesor no se pierda, los puntos de origen y destinos están bien señalados.</i></p> <p><i>El programa sirve para marcar que se ha alejado del objetivo y el porque se ha alejado, es una acción</i></p>

<p>exatamente porque que está se desviando? primeiro\ que está se desviando né e por que é que está se desviando? não é algo a <i>laisser faire</i> não é algo que assim aleatório\</p> <p>E - [(ac) e essa] L - algo extremamente consciente\</p>	<p><i>consciente.</i></p>
---	---------------------------

Decimocuarta secuencia

En esta secuencia se ha preguntado sobre como Lisa valora la programación. Se le pide que señale los elementos más importantes que la programación está centrada. De la respuesta de Lisa, identificamos los siguientes temas: a) Considera el alumno como eje central de la acción del diseño y reestructuración de la programación. Podemos resumir estos temas con las palabras clave: *programación (aparece una vez), importante (dos veces) y, alumno (tres veces).*

<p>Texto entrevista Por turnos</p>	<p>Análisis interpretativo</p>
<p>28ºE - essa programação deve ser centrada em que elemento? qual seria o elemento MAIS importante se você tivesse que escolher um elemento pra dizer se seja ele qual for você deu toda essa relevância a- sua opinião e uma um ponto que você acha que é o mais importante? </p> <p>28ºL - a::? na programação? E - si::m\</p> <p>L - eu acho mhrum rum é:: deixe eu ver o mais importante\ eu colocaria o aluno\ eu acho\ eu acho que quando:: porque assim quando eu penso\ não é? quando eu penso quando eu executo esto::u visado alcança::r algo e quando eu replanejo repe::nso eu colocaria como sendo:: o importante seria o aluno</p> <p>E - olha L - ou pelo menos aquilo que eu PENSO/ seria ideal pra o aluno entendeu?\ [?]</p>	<p><i>El entrevistador formula cuestión a respeto de los elementos que considera más importantes en la programación.</i></p> <p><i>Lisa inicia con dudas y pide que reconfirme la pregunta.</i></p> <p><i>Dice creer que el alumno es lo más importante en la programación. Justifica que cuando piensa,(pide asentimiento) cuando ejecuta el programa y también cuando lo modifica tiene siempre como objetivo alcanzar algo que sea importante para el alumno.</i></p> <p><i>El entrevistador intenta tomar la palabra.</i></p> <p><i>Lisa considera que para el alumno lo ideal es que él sea el eje central de la programación</i></p>

Decimoquinta secuencia

Hemos preguntado a Lisa si se siente capacitada para crear programaciones de ELE para la EM. Identificamos los siguientes temas: a) La profesora se valora como capacitada para crear programas y se siente tranquila para desarrollar su trabajo. b) Dos vías respaldan la percepción de Lisa sobre su práctica: estar en consonancia con lo que propugnan los documentos oficiales y desarrollar un trabajo que se acerque a lo que hacen otros profesores. Las palabras clave siguientes resumen los temas del discurso de Lisa: *capacitada/capacidad (aparece dos y una*

vez), tranquila (una vez,) trabalho (dos veces), documentos (tres veces), otras personas/profesores (una vez).

Texto entrevista Por turnos	Análisis interpretativo
<p>29°E - você:: tem uma experiência você é autora da do se plano de ação do seu programa e:: a::</p> <p>pergunta:: final que eu faria era se l L - [(ac) tô achando ótimo você ser autora tô achando ótimo] é porque na verdade você é autora né eu eu tô me sentido importante</p> <p>E - vou a a:: mentora é:: eu a pergunta era a seguinte e:: você se sente é:: capacitada pra L - [(risas)]</p> <p>E - criar uma programação/ uma programação de ensino médio lindo de espanhol como língua estrangeira?</p> <p>29°L - MISERICORDIA! rapaz\l olhe\ III E - tô ouvindo</p> <p>L - [(risas) tss: (risas) eu tô pensa::ndo (risas) ah::! olhe\ eu a::cho\ \ SIM me SINTO a no sentido de que:: é::os fundamentos os pilares não é? e:: eles você pode recorrer::r você tem acesso a:: CLARO\ se se::talvez não é não tendo:: a curiosidade de ir atrás de investir e tal não foi minha formação\ que me deu essa capacidade é:: eu acho que a própria prática o dia-a-dia e essa esse e o que dizem não é?</p> <p>os documentos oficiais no caso do MEC né ? instituições que é que::dizem que é::é que é:seria recomendável né pra um trabalho como língua estrangeira e aí no momento que você começa a ver várias experiências e começa a ver vários documentos é:: dá uma certa tranquilidade de que que você esta propondo não é algo primeiro inusitado\ é algo que já:: foi::visto por várias pessoas por várias experiências é:: em vários documentos então diante disso eu me di-</p> <p>eu posso dizer assim viche capacitada de:: que essa palavra é péssima eu não gosto dessa palavra por isso que eu parei pra para respirar um pouco ll eu tenho condições de propor algo pra o pra o meu trabalho assim como eu me acho em condições de avaliá-lo também l e ver os resulta::dos e:: repensar\ l diante disso:: eu diria que sim mas eu não concordo com a palavra capacitada eu acho ela muito pesada l</p> <p>30°E - preparada não é?</p> <p>30°L - é:: pronto l [melhor (risas) eu] ach- [?]</p> <p>31°E - bom mas você se sente: é:: exatamente como você expressou eu vou te fazer uma última pergunta até porque:: é:</p>	<p><i>El entrevistador contextualiza la pregunta tomando como premisa que la considera autora de su programa. Dice que pasará a la última pregunta.</i></p> <p><i>Lisa, de forma irónica dice que se siente importante cuando el entrevistador dice que ella es la autora de su programación.</i></p> <p><i>Pregunta si como mentora de su programa ella se siente capacitada para crear una programación para la ELE en la EM.</i></p> <p><i>La pregunta le causa risas y utiliza la expresión interjectiva ¡Misericordia!, hace un falso inicio y una gran pausa.</i></p> <p><i>El entrevistador toma la palabra debido al silencio y dice que le está oyendo.</i></p> <p><i>Sigue riéndose y dice que está pensando. De forma contundente dice que sí, se siente preparada. Se refiere a preparada en función de los supuestos teóricos que llama de pilares a los que se puede recurrir. Que tuvo acceso a estos recursos por curiosidad propia porque su formación no le proporcionó esta capacidad. Se refiere al habla popular que dice que es la práctica del día día que le llevó a tener esta visión.</i></p> <p><i>Explica que se tranquiliza con relación al trabajo que hace y ve que éste no se distancia de los documentos oficiales sobre la enseñanza de lenguas extranjeras y experiencias de otros profesores.</i></p> <p><i>Justifica que no le gusta utilizar la palabra capacitada empleada por el entrevistador y por ello tuvo que hacer una pausa y pensar en la respuesta. Prefiere decir que se considera en condiciones de evaluar lo que hace, sus resultados, repensarlos. Por tener estas actitudes se considera capacitada, pero aún así considera un término pesado.</i></p> <p><i>El entrevistador añade el término preparada que tal vez se encaje mejor.</i></p> <p><i>Lisa concuerda con la sugerencia.</i></p>

Decimosexta secuencia

En esta secuencia corresponde a la última pregunta de la entrevista, le hemos indagado sobre qué factores la profesora atribuye para que los alumnos

aprendan más y mejor. Identificamos los siguientes temas del discurso de Lisa: a) El éxito de la programación, de la actividad que realiza el alumno y los procesos de aprendizaje están supeditados a la interacción afectiva entre profesor y alumno. Resumimos estos temas a través de las palabras clave: *éxito (dos veces), programación (aparece una vez), actividad/procesos (dos y una vez), interacción (tres veces), profesor (cuatro veces), alumno (dos veces) y afectividad (una vez).*

Texto entrevista Por turnos	Análisis interpretativo
<p>31°E - bom mas você se sente:: é:: exatamente como você expressou eu vou te fazer uma última pergunta até porque:: é:: a gente já explorou todos os pontos aqui:: importantes para esse momento era o seguinte que fatores você atribui pra que os alunos aprendam mais e melhor?!</p> <p>31°L - eu acho que é a interação com o professor é tudo né? eu acho que um professor quando ele consegue ele consegue seduzi::r e:: o alu::no ele consegue envolver o aluno nas atividades realizadas existe assi::m um:: percentual muito alto pra o sucesso dessa atividade e logo do processo\ eu acho que a interação do professor com o grupo classe é fundamental pra QUALQUER é:: proposta até desde as coisas assim mais simples até coisas assim até mais mai::s poderíamos dizer assim mais DIFÍCEIS mesmo né complica::das é do ponto de vista:: é:: de conteúdo ou até mesmo de relacionamento né de atividade até de proposta ou seja algo assim:: com um simples:: sei lá:: seminário aqui:: pra alunos é mesmo que matar l a pesqui::sa um:: rela::to oral sobre algo que leu e tal dependendo do envolvimento dependendo do grau da afetividade que tá aí junto poderá ser melhor poderá ser pior ou poderá nem acontece\r</p> <p>E - ok\</p> <p>L - eu acho que o gran- o sucesso de uma programação de um trabalho eu eu atribuiria a a essa interação\ essa química essa sinergia entre professor e grupo classe.</p>	<p><i>El entrevistador retoma la cuestión de la secuencia anterior para introducir lo que ahora considera la última pregunta de la entrevista. Dice que es la última pregunta por que ya se han explotado todos los puntos. Finalmente indaga sobre que factores atribuye para que los alumnos aprendan más y mejor.</i></p> <p><i>Lisa cree que la interacción del profesor con el alumno (pide asentimiento al entrevistador) es esencial para que ellos aprendan más y mejor. El profesor cuando consigue seducir al alumno el porcentual de éxito aumenta en la realización de actividades complejas y también en el proceso.</i></p> <p><i>Ejemplifica que en casos de actividades consideradas difíciles relacionadas a los contenidos o incluso actividades como seminarios, hacer investigaciones e exposiciones orales, el grado de afectividad que se tiene es determinante para la realización de las mismas.</i></p> <p><i>El entrevistador acompaña la explicación.</i></p> <p><i>Lisa atribuye el éxito de la programación a la interacción a lo que considera la química entre el profesor y el grupo clase.</i></p>

Decimoséptima secuencia

Esta secuencia es el cierre de la entrevista y no se refiere a ninguna de las preguntas diseñadas previamente. El entrevistador hace algunas observaciones con respeto al audio que parece fallar en algún momento de la llamada, agradece la participación y explica le a Lisa que el objetivo de la entrevista no es la valoración de las declaraciones sino el análisis. A su vez, Lisa dice que se oye perfectamente y riéndose pregunta cuál sería la próxima “bomba”, refiriéndose a las preguntas que se le han hecho. Por fin, el entrevistador dice que no hay más preguntas, que ya han hablado mucho tiempo y vuelve a agradecer su participación.

Texto entrevista Por turnos	Análisis interpretativo
<p>32°E - ok pois muit- tá me ouvido? é porque as vezes corta um pouco o sinal tá me ouvindo?</p>	<p><i>El entrevistador pregunta si Lisa le escucha y dice que a veces el audio corta un poco.</i></p>

<p>L - tô:: tô:: E - ta ouvindo né? porque as vezes L - vezes perfeitamente\</p> <p>E - perfeitamente não é o sinal as vezes vai 32°L - [(ac)] qual é a BOMBA agora? ré ré</p> <p>33°E na::o a bomba não tem mais bomba não termina terminar por aqui eu já são já faz tempo que L - [(risas risas risas risas)] </p> <p>E - a gente conversa e:: só te agradecer a força não é? L - muito obrigado por essa atenção nada </p> <p>33°L - é mais ou menos como eu penso\ [(risas)] mais ou menos acredito como eu ajo também\ 34°E - não tá:: tá ótimo essas esse tipo de:: de:: pergunta de entrevista ela não é pra valorizar o que se diz é:: não se emite:: valor é:: não se emite opiniões sobre simplesmente para se analisar L - mhm E - tá entendendo né?</p> <p>34°L - eu tô\</p> <p>35°E - só tenho te a:: te agradece::r a te agradecer muito pela o::</p>	<p><i>Lisa contesta que le oye perfectamente.</i></p> <p><i>El entrevistador vuelve a repetir la observación con respecto al audio en el momento que Lisa empieza a hablar solapando el habla del entrevistador. Lisa pregunta cual es la "bomba" que viene ahora refiriéndose a las preguntas y enseguida empieza a reírse.</i></p> <p><i>El entrevistador aclara que ha terminado, que no hay bombas y que va a terminar porque hace mucho tiempo que están hablando.</i></p> <p><i>Lisa se ríe.</i></p> <p><i>El entrevistador agradece la participación.</i></p> <p><i>Lisa contesta que no ha sido nada y lo que ha contestado es como ella piensa y como ella actúa.</i></p> <p><i>El entrevistador aclara que este tipo de entrevista no sirve para emitir valoraciones ni opiniones, sino para ser analizadas.</i></p> <p><i>Lisa asiente.</i></p> <p><i>El entrevistador vuelve a preguntar si ha entendido.</i></p> <p><i>Lisa asiente.</i></p> <p><i>El entrevistador agradece por la participación</i></p>
--	--

7.5.2.2 Resultados del análisis de las secuencias.

A continuación, sintetizamos los temas relacionados a las concepciones curriculares que emergieron del discurso de Lisa a partir de las preguntas realizadas. Estos temas se relacionan entre sí y nos dan indicios para la identificación y descripción del sistema de creencias de Lisa sobre el programa de ELE que imparte en la EM:

- a) Sobre la naturaleza de la lengua;
- b) La programación;
- c) La práctica docente;
- d) La adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras;
- e) La evaluación.

Las categorías que utilizamos para esta síntesis afloraron del discurso de los informantes al mismo tiempo que se relacionan con los temas del marco teórico desarrollado en el tercer capítulo de este trabajo.

Es importante resaltar que todos los temas que afloraron del discurso de Lisa se refieren al contexto docente en que está inmersa: una escuela privada en que es la única profesora de lengua española de los tres cursos que componen la EM. En esta situación, Lisa es la autora de sus programas y la única que los ejecuta.

Temas que afloraron de la entrevista:

a) Sobre la naturaleza de la lengua

En la entrevista no se preguntó de forma explícita sobre que concepción de lengua Lisa adopta en su programa de ELE. Las declaraciones de Lisa que tratan de este tema aparecen diluidas en diversas secuencias a lo largo de la entrevista, llevándonos a identificar una imagen de la lengua estrechamente relacionada a su vertiente escrita y a aspectos de la lingüística textual como la tipología y los géneros.

Cuando indagada, en la sexta secuencia, sobre si utiliza referencias teóricas de forma consciente para la creación del programa, Lisa declara que optó por trabajar con la lengua más relacionada “al uso”, en vez de la vertiente estructuralista que concibe la lengua como un código/sistema. En esta línea, declara que tiene como objetivo trabajar la lengua para que los alumnos puedan utilizarla en situaciones reales y que su aprendizaje sirva para sus vidas. Pero lo que se deja entrever en el discurso va en sentido inverso. Identificamos que Lisa está inmersa en un contexto que no le apoya para la concreción de una enseñanza comunicativa. Contribuyen negativamente un ambiente en que predominan los grupos numerosos, reducido número de clases a la semana y la desmotivación de los alumnos. Práctica. Entendemos que esta dicotomía entre sus creencias y la práctica pueden haberse formado a partir de las vivencias que tuvo como usuaria de la lengua en contextos naturales y el trabajo como profesora de lengua española en academias privadas.

Además de los objetivos anteriores, identificamos en el discurso de Lisa una práctica docente de carácter instrumental, relacionada a la preparación de los alumnos para la Selectividad (*Vestibular*). En esta perspectiva, la gramática es mencionada en la primera secuencia como una de las referencias para el diseño de la programación. A partir de las preguntas sobre temas gramaticales presentes en los exámenes de acceso a la universidad son extraídos los temas que pasarán a contribuir con el diseño de la programación de cada nuevo año académico.

En la novena secuencia, Lisa ejemplifica que los alumnos del tercer año de la EM poseen una visión general de lo que es la lengua. Simula el habla de los alumnos del tercer año de la EM, que suelen preguntarle sobre los contenidos que

faltan estudiar o lo que les gustaría revisar. Ejemplifica citando contenidos como los numerales y el uso de los artículos.

b) La programación

En total, hemos realizado siete preguntas a respecto de temas relacionados a la estructura del programa y sus concepciones. En la siguiente tabla relacionamos todas las palabras clave que resumen el discurso de Lisa sobre cada una de las preguntas.

Preguntas realizadas en la entrevista y síntesis de las respuestas en palabras clave.

PREGUNTAS	PALABRAS CLAVE DE LAS RESPUESTAS
1ª ¿Qué es tu programa de ELE en la EM?	<i>Enmarañado: programa(s), libro / selectividad y cuestión.</i>
2ª ¿Qué criterios utilizas para crear el programa?	<i>Mezcla: criterio para la vida y selectividad</i>
3ª ¿Cómo se caracteriza tu programa?	<i>Nudo: característica flexibilidad / adaptabilidad y grupo</i>
4ª ¿Cuáles son las características de la programación que has diseñado? ¿Son ideales para la enseñanza de ELE en la EM?	<i>Ideal, intuición, parámetros y discutido.</i>
5ª ¿Cuáles son los objetivos que persigue la programación que has creado?	<i>Objetivos, apasionada y apasione, personas y uso real de la lengua</i>
6ª ¿Cuáles son las referencias teóricas que utilizas en el programa? ¿es un uso consciente?	<i>Consciente, género textual y reflexiones sobre lengua en uso.</i>
9ª ¿El programa es flexible a lo largo del año?	<i>Flexible/flexibilidad, resolver/revertir y dificultades/problemas/carencias/necesidades.</i>

Tabla 14: Preguntas de la entrevista y palabras clave de las respuestas.

A lo largo de la entrevista observamos que se ha utilizado indistintamente, tanto por el entrevistador como por la entrevistada, una gran variedad de términos que se refieren a la acción previa de diseño de las acciones didácticas y pedagógicas como el “programa, programación, currículo y plan de acción”. Hemos indagado sobre cuál sería el término de su preferencia, la entrevistada dijo que lo concibe como algo semejante a un “plan de acción”. A pesar de que este término sea considerado el más apropiado por la entrevistada no es utilizado a lo largo de su discurso. Aún sobre las definiciones de los términos; considera que “currículo” y “programación son dos definiciones que se enmarañan. El primero es concebido como un conjunto de directrices flexibles, una guía más amplia de la práctica del

profesor. El programa es diferente del currículo, es algo más puntual, algo que el profesor elige para trabajar en sala.

Tanto el plan de acción como la definición de currículo/programa están relacionados a la idea de flexibilidad. Según Lisa la flexibilización de la programación es imprescindible porque se trata de una acción que está realizada antes del inicio de las clases y debe moldarse a las necesidades de los alumnos. Argumenta que debe ser flexible porque el programa tiene la capacidad de resolver, dificultades y problemas de años anteriores. Considera también que el alumno puede contribuir con algún dato que se sume a la modificación del programa.

Aunque conciba la programación como un “enmarañado”, Lisa delimita que su programa tiene dos fuentes: un libro didáctico y los temas o contenidos de las preguntas que componen las pruebas de lengua española de la Selectividad. Observamos que a respecto de este tema no hace distinción entre los tres años que componen la EM. Contrastando algunos datos del cuestionario respondido por Lisa es posible observar dos tendencias; una, relativa al tercer año de la EM que es congruente con la argumentación de la entrevista con el foco en la Selectividad y la otra tendencia que se refiere a los dos primeros años de la EM. En las concepciones de la profesora los dos cursos iniciales de la EM tienden a alejarse un poco de la Selectividad como fuente teórica y del objetivo de la planificación.

La idea de enmarañado nos lleva a una indefinición del papel y la relación que cada una de las referencias ejerce en el diseño del programa de la EM. Declara que el libro no atiende totalmente a lo que considera ser necesario trabajar en clase y en la tercera secuencia se refiere al trabajo con la gramática que según Lisa puede llevar al profesor a la frustración.

Indagada sobre las características de la programación, Lisa contesta inicialmente que este tema le provoca un “nudo”, pero aclara que considera la flexibilidad y la adaptabilidad al grupo como siendo las principales características. A esta argumentación, añadimos la respuesta de la decimocuarta secuencia en que la entrevistada considera el “alumno” como el elemento más importante de la programación.

c) La práctica docente

Lisa se autoevalúa como capacitada y siente segura para realizar sus programaciones. Justifica esta valoración por considerar que sus acciones están en la frecuencia de los documentos nacionales de la educación y que su práctica se asemeja a la de otros profesores. Admite que lo que realiza como programación puede ser considerado ideal para los grupos que tiene, pero no la considera una construcción perfecta. Aún sobre la práctica docente, justifica que, de manera general los profesores trabajan de forma muy intuitiva, que debería haber un mayor diálogo e intercambio de experiencias entre los profesores para la mejoría de las acciones didácticas. Observamos una creencia sobre el baremo que Lisa utiliza para su autoevaluación, o sea, cree que los documentos y la práctica de otros profesores son referencias suficientes para la evaluación de su trabajo.

Al ser cuestionada sobre si utiliza conscientemente referencias teóricas para la creación de sus programas, Lisa afirma que subyacente a toda práctica hay una teoría que la respalda.

Para Lisa, trabajar con la oralidad es un problema, una tarea imposible de ser realizada con grupos numerosos. La entrevistada concibe el trabajo con esta destreza como una oportunidad para que los alumnos interactúen y puedan expresarse. Sobre este mismo tema, añade que los materiales didácticos han mejorado de calidad una vez que solo recientemente pasaron a contemplar aspectos relacionados con la práctica de la oralidad.

d) La adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras

Lisa menciona que trabaja con una gran diversidad de tipos textuales, enfatiza que los narrativos son considerados por las teorías de la lingüística textual los más fáciles para el aprendizaje de segundas lenguas. Vemos aquí una creencia que la informante asocia el aprendizaje de una lengua extranjera al desarrollo de la competencia lectora.

En la decimoprimera secuencia, observamos las declaraciones de Lisa a respecto de cómo los alumnos aprenden y cuánto aprenden. Justifica, que de forma general los alumnos aprenden mucho, pero especifica que el aprendizaje está

supeditado a lo que se les enseña y también al grupo en que están inmersos. Lisa asocia lo que se aprende a la capacidad que los alumnos poseen para desarrollar la competencia lectora e interactuar con el texto escrito. Según Lisa, esta relación que los alumnos tienen con el texto escrito se activa por medio de una variedad de conocimientos, que en muchos casos, no fueron enseñados explícitamente en clase por la profesora. Estas declaraciones corroboran la creencia previamente señalada de que aprender lengua en la EM es aprender a leer y a entender los contenidos.

Es natural que los temas que afloran en el discurso de Lisa se encuentren interconectados de alguna manera, con la idea de programación flexible. Se trata de un concepto clave en las ideas de la entrevistada que asocia la flexibilidad del programa a las dificultades presentes en un grupo y sus respectivas demandas. Si hay problemas de aprendizaje no resueltos de años anteriores Lisa admite que se pueden hacer cambios en el programa para que se consiga invertir los procesos pendientes.

En la decimoséptima secuencia (se indaga sobre los factores que llevan a los alumnos a aprender más y mejor) queda patente la creencia de que Lisa considera que el aprendizaje ocurre en la interacción del alumno con el profesor. Atribuye el éxito del aprendizaje al papel que el profesor debe tener el papel de “seducir” de involucrar el alumno en las actividades. Lisa justifica también que esta forma de trabajar le ayuda a llevar al aula los contenidos calificados de sencillos, como también aquellos considerados difíciles y complicados. Sobre este tema queda también evidente la creencia que los contenidos y las actividades de sala son clasificados en fáciles, difíciles o complicados, los contenidos considerados difíciles están relacionados a las destrezas orales como la participación en seminarios, la investigación y el relato oral sobre alguna lectura.

Aunque podamos identificar la creencia de que se aprende en la interacción profesor-alumno, no identificamos en el discurso de Lisa, indicios que la entrevistada ponga en práctica un trabajo interactivo. Se trata por lo tanto de un dilema identificado en el discurso y que ciertamente es vivido por la profesora. Este dilema posiblemente tiene uno de sus componentes relacionados a las condiciones delimitadas por la escuela como la limitación de tiempo o también la adecuación a las resistencias, inhibiciones y falta de motivación de los alumnos para un aprendizaje participativo.

e) La evaluación

De las dieciséis preguntas realizadas en la entrevista, sólo una se refiere a la evaluación. Aunque reconozca que la evaluación está explicitada en su programación, Lisa no añade ningún dato que aclare sobre su modelo y el papel que tiene en la estructura del programa. De forma general explica que evalúa poniendo el foco en los contenidos que están enseñado, justifica que su objetivo es saber si los alumnos aprendieron y atienden a lo que se les ha propuesto.

Por otro lado, explica que la institución en que trabaja tiene el papel de delimitar el día y el tipo de examen que se debe realizar. A través de algunos elementos del discurso de Lisa como la entonación y las pausas, interpretamos que la entrevistada discrepa de las directrices determinadas por la institución. Lisa considera procedimientos esencialmente burocráticos para la atribución de notas sin conexión con los procesos que desarrolla en sus clases.

Lisa afirma también que solo se detiene en evaluar la comprensión lectora y pone en segundo plano la producción escrita y oral. Reconoce que los alumnos llegan a producir muy poco en el aula y lo que hacen lo valora como construcciones torpes. Una vez más, considera que enseñar destrezas de producción de lengua es una tarea difícil de ser trabajada en el aula y consecutivamente no es factible ser evaluada.

Entendemos que la postura de Lisa sobre la evaluación es congruente con las concepciones de las otras categorías, al mismo tiempo, percibimos que subyace una idea de evaluación como baremo/medición del “conocimiento enseñado”. Una relación con la evaluación calcada en el modelo de lengua previamente descrito y de carácter conductista.

7.5.2.3 Mapas conceptuales de la entrevista.

A continuación presentamos dos mapas conceptuales, se tratan de representaciones esquemáticas que reflejan las proposiciones que afloran en la entrevista. De esta manera podemos entender cómo se estructura el sistema de

creencias de la entrevistada y los temas secundarios que conectan con respecto a la programación/programa de ELE en la EM.

La presentación de dos mapas conceptuales ha sido una opción para facilitar la lectura de las ideas presentes en la entrevista. La división se realizó con el criterio de mantener en cada uno los temas que guardan mayor relación de causa y efecto, sin embargo somos conscientes de que todos los temas presentes en el pensamiento de la entrevistada se articulan y se subordinan de alguna manera.

El mapa 1 parte de la premisa que Lisa trabaja sola en la creación y puesta en práctica de su programación. La siguiente etapa, común a los dos mapas, se diferencia de acuerdo con los siguientes puntos: El mapa 1 inicia con las metáforas que surgieron como respuestas a las preguntas sobre las características, los criterios y como está compuesto el programa de ELE en la EM. Los otros puntos centrales son la “flexibilidad”, “los alumnos” y las funciones que atribuye al programa bajo el enunciado “sirve para”.

Mapa 1:

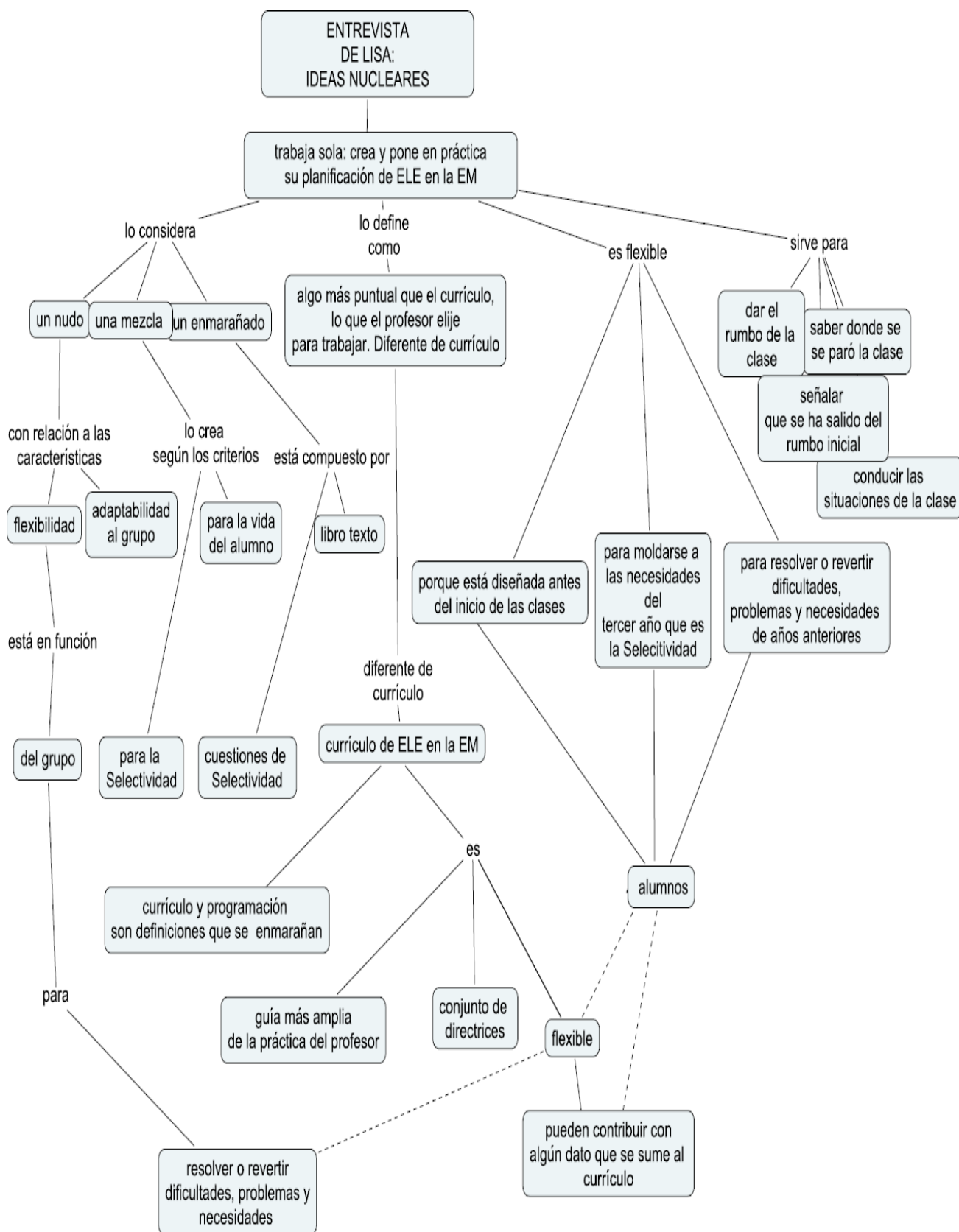


Figura 4: Mapa conceptual 1, de la entrevista de Lisa

El mapa 2, contiene las proposiciones que indican como Lisa valora su programa, también como se “autoevaluación”. Asimismo observamos las “referencias teóricas que utiliza”, “los objetivos”, el “eje central del programa”. Con relación a la puesta en práctica del programa se bifurcan los ejes relacionados a las “dificultades” y lo que considera como una “práctica exitosa” y la “evaluación. Podemos observar que el alumno tiene una posición nuclear y está conectada directamente al eje central del programa. En este mapa analizamos la posición de la institución que ejerce influencia sobre el eje de la evaluación y también contribuye para la determinación del tiempo de las clases, que es uno de los argumentos que Lisa considera como generador de dificultad. Por fin observamos que todos los problemas convergen para una solución que se conecta al trabajo dirigido a la comprensión lectora.

Mapa 2.

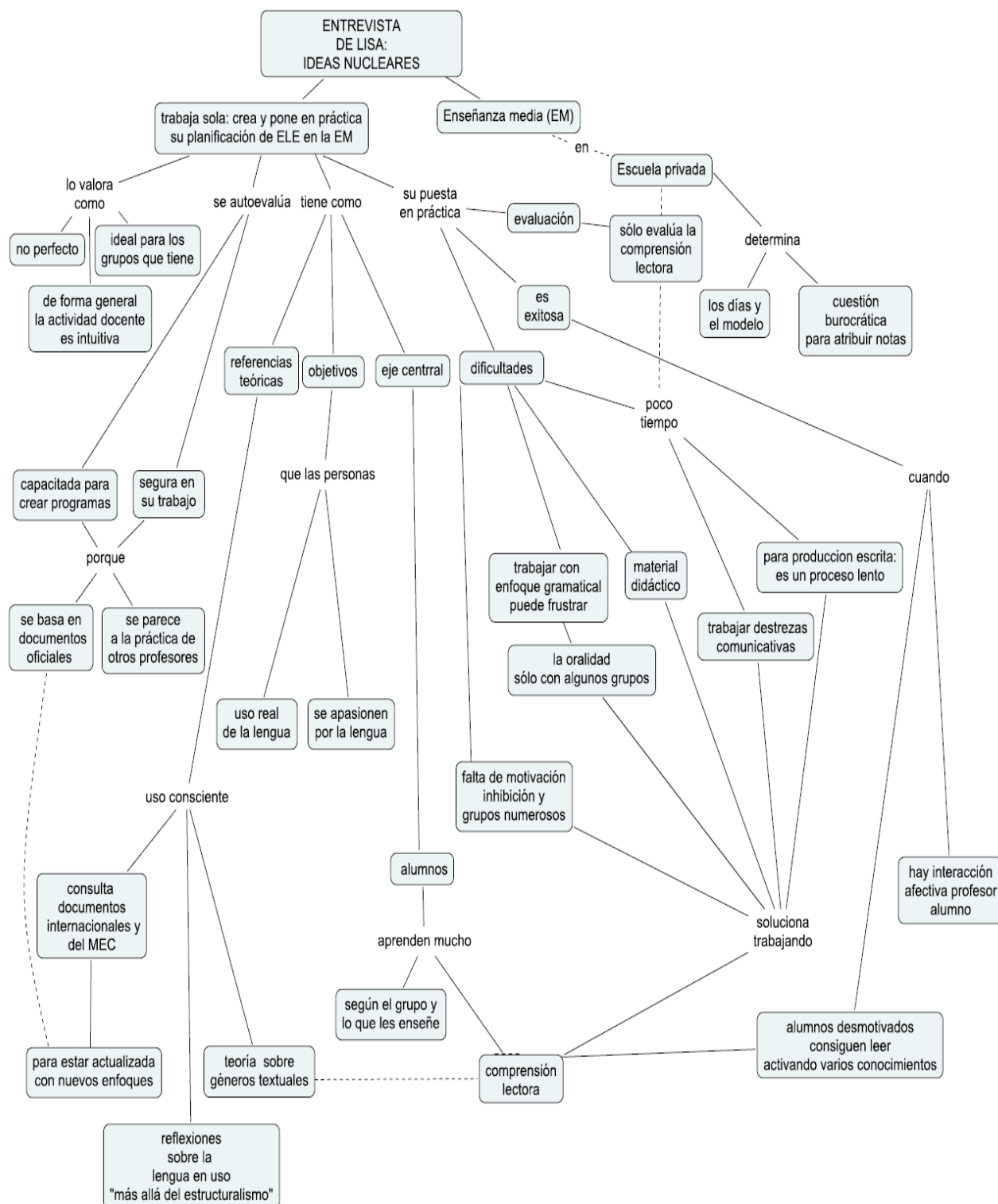


Figura 5: Mapa conceptual 2, de la entrevista de Lisa

7.5.2.4 Discusión del primer estudio

A través de este estudio hemos podido dar un primer paso para responder a algunas preguntas que se originaron a partir de nuestra intuición como profesor DE ELE inmerso en el mismo contexto que los participantes de la investigación. Para ello, nos acercamos a un grupo de profesores que se dedica a la EM en escuelas de la ciudad de Recife y ha sido posible observar que, aunque sus declaraciones se encuentren alineadas con el documento OCEM (BRASIL, 2006), muestran indicios de que desarrollan una actividad docente alejada de los conocimientos y saberes específicos que fundamentan el currículo y la planificación para la enseñanza de lenguas extranjeras con propósitos educativos.

De los temas que afloran del discurso de la entrevistada, se ha podido identificar que el trabajo de los profesores no está basado en referencias teóricas explícitas. Esta conclusión ha reflejado por medio de algunos aspectos observables en los datos del cuestionario, como por ejemplo, la dificultad que tienen en delimitar los objetivos que persiguen y los procedimientos para lograrlos. Otro punto que refuerza la idea de que los profesores trabajan sin una consciencia explícita de recursos teóricos es que casi todos los encuestados declararon que al final del curso los alumnos no llegan a alcanzar las metas inicialmente propuestas.

De la entrevista con la informante Lisa se ha podido identificar que la informante presenta un dilema sobre la concepción de la naturaleza de la lengua. Por el lado, observamos declaraciones con ideas que se fundamentan en lo que Richards y Rodgers (1998, p.23) llaman de teoría interactiva, que “considera la lengua como un vehículo para el desarrollo de relaciones personales y las realizaciones de transacciones de tipo social entre individuos. Se concibe la lengua como un instrumento para crear y mantener relaciones sociales”. Es una teoría que para ser llevada a la práctica tiene como fundamento la negociación y la interacción entre los participantes. Es muy probable que las declaraciones de Lisa se relacionen con esta teoría, como es el caso de algunos criterios que declara tener en cuenta para la creación de la programación. Uno de ellos es el de que “su aprendizaje sirva para la vida del alumno”. También en esta misma línea están las declaraciones sobre los objetivos a que se propone el programa: al “aprendizaje para el uso real de la lengua” y “que las personas se apasionen por la lengua”. Si por un lado, Lisa

declara basarse en “teoría interactivas” (sin especificar) el contra punto del dilema está en que la concreción de estas ideas (de su plan de trabajo) están relacionadas a lo que Richards y Rodgers (1998, p.23) consideran punto de vista estructural de la lengua,

“[...] que considera la lengua como un sistema de elementos relacionados estructuralmente para codificar el significado. El objetivo es aprender las unidades del sistema: unidades fonológicas; unidades gramaticales; operaciones gramaticales; elementos léxicos”.

Los indicios sobre esta perspectiva están diluidos a lo largo de la entrevista de Lisa y van desde el énfasis en la construcción del programa con base en temas gramaticales, la práctica de la lengua escrita, la evaluación centrada exclusivamente a la comprensión lectora y la ausencia de la producción de lengua espontánea con base en la interacción. Una vez identificado este dilema, se hace necesario explorarlos detalladamente por medio de nuevas herramientas como una entrevista presencial o la triangulación de otros datos.

Pero, ¿qué es el programa o la programación para los informantes de este estudio? Identificamos a través de los datos del cuestionario que los profesores asocian al programa la imagen de algo concreto, a un objeto determinado. De forma general, en los datos de la entrevista realizada y de los cuestionarios se hace distinción de los conceptos de programa, programación o plan de clase. Como se ha visto (excepto Martín) el programa está asociado a la idea de utilización de un libro didáctico o materiales creados a partir de los contenidos gramaticales presentes en los exámenes de Selectividad. Como se ha podido percibir es una forma de actuar que el profesor pasa a seguir mucho más por la cultura del centro escolar que por sus convicciones sobre “cómo dar clases” y “qué materiales utilizar”. El foco de la enseñanza y por otro lado del aprendizaje, no está asociado a estadios de adquisición de la lengua que los alumnos fueron adquiriendo a lo largo del tiempo, de un interlengua. La adquisición o las competencias están asociadas al avance o cumplimiento del libro o listados de contenidos.

Es importante resaltar que en el contexto de la educación brasileña, la enseñanza del español se caracteriza por una historia bastante reciente, la cual viene desarrollándose a través de una práctica basada en la enseñanza de la lengua materna y de la lengua inglesa, ambas casi siempre conducidas por la práctica de la

norma y las destrezas relacionadas con la lengua escrita. Analizando los datos de los cuestionarios y de la entrevista, percibimos que los profesores demandan, de forma inconsciente, definir o lo que viene a ser la enseñanza del español en la EM. Los profesores, según Lisa se caracterizan por “manejar” una práctica docente intuitiva.

Observamos también, que los docentes buscan respuestas a cuestiones puntuales relacionadas con situaciones que emergen en sus aulas, como el uso de materiales, falta de recursos didácticos y dificultad en la interacción con los alumnos. En muchos casos, estas dificultades son etiquetadas como un problema del alumno que se encuentra sin motivación o que el contenido es considerado de difícil aprendizaje. Identificamos estas cuestiones como pertenecientes a varias esferas que van más allá del aula, o quizá, están antes de llegar a ellas. Se trata de una cultura desarrollada en el contexto educativo, marcado por cuestiones históricas y por políticas educativas. Ilustran esta cultura algunos temas tratados en el documento OCEM (BRAISIL, 2006) que subraya que la enseñanza del ELE en la EM no debe tener el mismo fin que en las academias de lengua y que por guardar una gran proximidad con el portugués, el ELE requiere una didáctica específica. De una forma general, es muy probable que estemos ante demandas de profesionales que necesitan dar un significado o “resignificar” sus prácticas como profesores de la EM. Vemos en la muestra estudiada a un grupo de docentes que demuestra dificultades para desarrollar y mejorar sus saberes docentes. Demandan implícitamente una formación reflexiva que responda a cuestiones inherentes a la heterogeneidad de los contextos educacionales y que se apoye en los recientes supuestos teóricos de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Como se ha dicho, los encuestados presentan un alto grado de congruencia con los supuestos de las OCEM (BRAISIL, 2006), sin embargo, apenas se han notado indicios de que en sus prácticas promuevan acciones conscientes con respecto al papel de formación ciudadana que debe tener la ELE en la EM. En el discurso de Lisa encontramos la “preparación para la vida” como un acercamiento a los supuestos del documento, pero no se han identificado mayores señales de cómo lo hace y qué hace para desarrollar ese criterio.

En estas reflexiones sentimos la necesidad una vez más de referirnos a la entrevista de Lisa, en la cual identificamos una serie de preguntas que nos lleva a la

idea de que las acciones previas de planificación están asociadas a muchos elementos que acaban contribuyendo para una imagen del programa como un entramado de diversos recursos (no definidos). Es decir, cuando se le ha preguntado sobre cómo definiría su programa, Lisa considera que está compuesto por un “enmarañado” formado por un libro y por los contenidos tratados en cuestiones de la Selectividad. A la pregunta sobre qué características utiliza para construir el programa, responde que se trata de una “mezcla” compuesta por elementos para la vida del alumno y también para la Selectividad. En una tercera pregunta sobre las características del programa, admite que es un tema que le provoca un “nudo” y considera que la adaptabilidad al grupo y la flexibilidad son las principales características. Identificamos que los términos “enmarañado”, “mezcla” y “nudo” están fuertemente enraizados en la imagen que Lisa tiene de su programa, y que deben ser estudiados más a fondo con la triangulación de otros datos o con la realización de otras entrevistas presenciales.

Pasamos a evaluar los instrumentos para la generación de los datos utilizados para este estudio. Tanto el cuestionario como la entrevista semiestructurada fueron realizadas por medio de la Web, que se presentó como un recurso plausible para la generación de datos a distancia. De este proceso de generación de datos identificamos algunas particularidades como el hecho de que varios cuestionarios no fueron contestados y también, que el tiempo en enviarlos de vuelta por algunos profesores se extendió más de lo que esperábamos. Intuimos que estos puntos pueden estar relacionados a la falta de interés o a la dificultad que representa para muchos hacer una introspección sobre la actuación profesional, por otro lado, pensamos que no haber determinado un plazo para la devolución de los cuestionarios contribuyó para los retrasos. Estas observaciones, las tomamos como aprendizaje para el diseño y los próximos pasos de la investigación doctoral. Particularidades que pueden ser mitigadas con la realización presencial de los cuestionarios. Concluimos, que el cuestionario es un instrumento plausible para el estudio a que nos proponemos, además de recoger datos cuantitativos sobre el informante, su contexto y su adscripción a un referente, puede, como se ha comprobado, aportar datos cualitativos a través del discurso escrito de los informantes.

La entrevista semiestructurada que llevamos a cabo nos ha sorprendido por la calidad técnica de la grabación y la naturalidad con que se desarrolló. Percibimos que en mucho se acercó a las características de las entrevistas cara a cara, pero somos conscientes que los recursos paraverbales condicionan de alguna forma la interacción. Sin embargo, estamos seguros que los temas y las formas de discurso presentados y posteriormente analizadas son adecuados a los objetivos de nuestro estudio.

Aún sobre cuestiones metodológicas y recogida de datos, creemos que se hace necesario desarrollar algunos criterios de análisis que nos permitan un acercamiento más detallado del objeto que los profesores caracterizan como programación de su asignatura y del papel de los materiales o del manual (libro) didáctico que utilizan.

7.5.3 Conclusiones del primer estudio

Concluimos este estudio respondiendo a las preguntas inicialmente elaboradas en el capítulo cuatro que atienden a un interrogante más amplio que es **¿cómo se caracteriza el pensamiento de los profesores sobre temas curriculares de la asignatura de ELE de la EM en el contexto inmediato de sus actuaciones?** Las preguntas y respuestas que presentamos a continuación desglosan este interrogante más amplio y de alguna forma señalan algunas necesidades y caminos que deberemos seguir para en las próximas etapas de este estudio.

De acuerdo con el tema al que se refiere cada pregunta, recurriremos a datos provenientes de los cuestionarios, de la entrevista realizada a Lisa o de las otras dos fuentes. Aunque se traten de datos con características distintas, en algunos momentos nos apoyamos en las dos fuentes en el intento de triangular los temas que identificamos relacionados.

1. ¿Cuáles son las creencias de estos profesionales sobre la programación de ELE en la EM?

Identificamos algunas creencias sobre la programación común a los profesores de este estudio :

- a) Creen que el programa es un objeto, un documento, una “cosa” en concreta. En los casos un libro didáctico o un listado de contenidos gramaticales que prepara para la Selectividad;
- g) Creen que la programación es algo más puntual que el currículo, un referencial con contenidos que el profesor elige para trabajar en el aula, tiene el papel de dar “el rumbo” para las acciones didácticas. Esta se atribuye puntualmente a las declaraciones de la entrevista con Lisa;
- c) Creen que la planificación debe ser flexible para atender a las dificultades que los alumnos puedan llegar a tener con relación a contenidos no consolidados;
- d) Que la enseñanza de ELE en la EM debe atender a una enseñanza para una formación amplia del alumno y no solo para la adquisición de competencias lingüísticas.

2. ¿Cómo se caracteriza y se estructuran el pensamiento y las creencias de los profesores sobre la programación de la asignatura ELE?

Concluimos que las metáforas “enmarañado, mezcla y nudo” utilizadas por Lisa en la entrevista resumen las principales características del pensamiento de la informante sobre el referente curricular (programa, plan de curso o planificación). Asimismo, la idea de que hacer una planificación es algo “complicado” es expresada por Kat al argumentar en el tercer apartado del cuestionario. Expresa también que está en desacuerdo con los propósitos y objetivos de la programación que sigue en su instituto. Estas ideas indican indecisiones y conflictos que se atribuyen, más específicamente, al último curso de la EM. Para todos los informantes y no solo Lisa, prevalece un pensamiento de estructura curricular relacionado al libro didáctico y listados de contenidos gramaticales. Estos dos elementos pueden ser relacionados a la idea de complejidad expresada por las metáforas “enmarañado, mezcla y nudo”. Los docentes se consideran independientes y autónomos para planificar y utilizar los materiales (libro y listados).

Las metáforas (“enmarañado, mezcla y nudo”) utilizadas por Lisa sobre el currículo y la ausencia de una terminología específica del campo de la didáctica y la pedagogía denotan imprecisiones, indicios de una laguna en la hora de utilizar saberes docentes específicos del campo curricular y la programación de contenidos de la asignatura. Otra característica del pensamiento de los docentes es que todos asocian la práctica docente al papel educativo del ELE en la EM, pero no dan indicios en los cuestionarios y a lo largo de la entrevista que de hecho planifican en función de este propósito u objetivos lingüísticos. Se trata por lo tanto de un dilema subyacente entre lo que hacen y lo que declaran que hace.

Martín y Lisa declaran que el primer curso de la EM tienen como objetivo estrictamente la formación ciudadana de los alumnos, pero otra vez no vemos datos en la muestra que indiquen que programen contenidos distintos que no sean volcados al modelo de lengua estructural, la interpretación de texto y contenidos gramaticales. Las profesoras Lisa y Kat, aunque dan fuerte indicios de que estructuran sus prácticas como los demás señalan que todos los cursos

de la EM deberían estar centrados en la formación ciudadana, en la demanda de aprendizaje de los alumnos y en las directrices del MEC brasileño. Lisa y Kat también señalan que lo mejor sería preparar al alumno para utilizar la lengua y critica la educación brasileña hacer con que la asignatura de español en la EM únicamente para la Selectividad. Como se ha dicho, entendemos estas proyecciones son indicios de una práctica docente idealizada que a su vez se distancia de lo que realmente logran hacer en su día a día.

Por fin, nos vemos motivados a indagarnos: **¿los profesores de ELE de este contexto educativo consideran son conscientes del papel que los materiales y el libro didáctico tienen como referencia curricular para sus clases?**, es decir para los profesores del ambiente que investigamos **¿el libro tiene el valor de currículo o planificación?** Entendemos que estas hipótesis son un resultado y a la vez una provocación metodológica para el seguimiento de nuestro estudio que busca describir las concepciones curriculares de los profesores con relación al currículo de ELE en la EM

3. ¿Cómo se caracteriza el modelo teórico sobre la naturaleza de la lengua de los profesores?

A partir de lo que declara Lisa en la entrevista y por el contexto de su cuestionario identificamos que la profesora como en los demás informantes subyace una concepción de “lengua” como sistema, que puede ser fraccionada en unidades y presentadas en listados de contenidos que evolucionan a lo largo de las lecciones y cursos de la EM. Es decir, en la EM hay contenidos de lengua específicos para del primero, segundo y tercer año. También se ha notado en el discurso de Lisa una fuerte relación del concepto de lengua con los supuestos de la lingüística textual, la informante relaciona algunos fines de la programación y de la actividad de clase con las tipologías textuales.

Se ha identificado también un dilema en las declaraciones de los datos cuestionarios: lo que dicen, los docentes que enseñan en sus clases y lo que evalúa de la lengua oral. Más una vez no se ha identificado indicios que tal perspectiva aparezca de forma consciente en los objetivos y directrices curriculares.

Sobre esta cuestión entendemos que se hace necesario investigar a más profesores de este contexto e identificar los conceptos sobre la naturaleza de la lengua que los manuales didácticos manejan en sus propuestas.

4. ¿Cómo conciben el rol educativo de la asignatura ELE en la EM?

En todos los datos analizados de los profesores incluidos los de la entrevista con Lisa, subyace un modelo de base estructuralista y conductista. Una vez más nos referimos a Lisa que se debate entre lo que idealiza y lo que concreta. Aunque no se haya investigado puntualmente, vemos fuertes indicios que los profesores actúan en sus clases en un modelo de enseñanza centrado en la docencia, en la acción del profesor y en los elementos ajenos al desarrollo de la adquisición/aprendizaje de competencias. No se perciben o se delimitan los estadios en que los aprendices puedan encontrarse o cómo se caracterizan sus

interlenguas. Se trata de un modelo de enseñanza unidireccional en el cual aprendizaje está “anclado” en elementos externos al alumno, al cumplimiento de contenidos conceptuales como la lectura de textos, la práctica gramatical y la resolución de cuestiones. Perspectiva que se aúna al concepto de lengua descripto previamente y que se aleja de una práctica volcada a la producción significativa de lengua oral y escrita.

5. ¿Qué carencias y dificultades manifiestan sobre la elaboración de su programa de ELE para la EM?

Hemos podido identificar una creencia implícita común a los docentes. Estos reconocen que carecen de formación específica para realizar planificaciones. Partiendo de la pregunta ocho del tercer apartado observamos que todos los profesores señalaron que la formación académica que tuvieron no les ha proporcionado conocimientos suficientes para desarrollar programas de ELE en la EM. Estamos delante de una creencia que toma forma a través de algunos puntos de las declaraciones de Lisa como la ausencia en su discurso de términos específicos y temas relacionados con el currículo de lenguas extranjeras. La entrevistada también señala la necesidad de realizar un trabajo en que se puedan intercambiar experiencias con otros profesores y declara que se siente realizando un trabajo aislado. En esta misma línea, la pregunta nº 10 del tercer apartado, que todos los encuestados afirmaron sentir la necesidad de saber más sobre cómo programar las clases de ELE en la EM.

Sobre las dificultades o problemas enfrentados por los profesores resaltamos algunos puntos señalados por Lisa como: disponer de pocas clases, principalmente para trabajar las destrezas comunicativas y la producción; estar delante de grupos numerosos que dificulta el trabajo con la producción de lengua; el trabajo con la gramática y la motivación e inhibición de los alumnos con relación a la participación en actividades de lengua oral. Entendemos que en estos temas resuena la opinión de la entrevistada sobre la acción de diseñar el programa y la puesta en práctica del mismo.

Concluimos este apartado recogiendo las declaraciones escritas de la informante Kat al final del cuestionario. La profesora señala que aún considera muy complicado hacer una programación en cualquier año de la EM. Atribuye la dificultad a la gran heterogeneidad que los alumnos tienen del conocimiento de la lengua en distintos años de la EM. Otro problema señalado por la profesora es que la lengua debería ser trabajada para que los alumnos pudieran utilizarla efectivamente.

Los datos que afloran del cuestionario de Kat y el hecho de que es la única profesora licenciada en lengua portuguesa y española por una institución federal brasileña de enseñanza superior la distingue de los demás profesores encuestados por la perspectiva expresada sobre los sentimientos negativos que le producen al impartir clases de ELE en la EM. Mientras que los demás profesores del grupo han señalado sentimientos como satisfacción y optimismo, Kat ha declarado que le produce decepción y malestar. Estamos delante de una situación en que lo más relevante para el estudio no sería buscar generalizaciones, sino generar hipótesis como la siguiente: **¿Es la**

formación en letras portugués y español una variable que influye en la motivación para la práctica docente?, por otro lado ¿La formación superior en letras portugués y español habilita a los profesores desarrollar planificaciones y al entendimiento de las dinámicas inherentes a los procesos del aula?

6. ¿Cómo los profesores valoran el hecho de crear su planificación o disponer de una realizada por otros?

Inicialmente, no ha aflorado en los datos declaraciones sobre el hecho de los docentes poner en marcha o disponer de planificaciones desarrolladas por otros.

A pesar de considerar la actividad docente intuitiva, Lisa valora la programación de forma positiva, considera que tiene el papel de dar el rumbo a la clase, permite que el profesor identifique dónde paró la clase y sirve para señalar donde se ha desviado de la ruta previamente establecida. Considera también que el trabajo que realiza de planificación “perfecto”, pero es “ideal” y atiende a los grupos que tiene. Sobre estas creencias de Lisa podemos contrastar que en la cuestión de número ocho del cuestionario, ha señalado que no considera que su formación académica le haya proporcionado conocimientos suficientes para desarrollar programas de ELE en EM. Por medio de este contraste identificamos indicios que los conocimientos y saberes para el diseño de los programas han sido desarrollados posiblemente en la trayectoria como profesora y en su formación continuada. Los informantes, Bartolomé, Martín y Luiza no expresaron valoraciones sobre el hecho de crear sus planificaciones, pero han señalado que sienten satisfacción al impartir clases. Y como se ha hablado anteriormente de Kat, la profesora siente decepción y malestar con relación a su trabajo en las clases. De un modo general observamos en los datos ocurren muy pocas referencias de discurso espontáneo con valoraciones sobre el hecho de crear una planificación.

7. ¿Manifiestan estos profesores adscripción con los principios de las “Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Língua Espanhola” del Ministerio de Educación brasileño?

Como se ha podido evidenciar en la escala de valoración y adscripción al documento OCEM (BRASIL, 2006), los profesores encuestados presentan un alto grado de congruencia al documento con un total de 705, de la valoración máxima de 795 adscripciones. Sin embargo, los datos presentes en el cuestionario como también en la entrevista de Lisa, nos dan indicios de que el referido grado de congruencia no se refleja en acciones prácticas para la concreción de una planificación con base en el referido documento. Ese desfase entre lo dicho, lo declarado y lo que tienden los profesores a realizar en sus prácticas están respaldados por el modelo lingüístico, por las opciones pedagógicas o por el contexto institucional en el cual están inmersos los docentes. Interpretamos que la alta adscripción señalada en la escala refleja una proyección de una práctica docente ideal, pero no aplicada en los niveles de concreción curriculares.

8. ¿Qué manifestaciones sobre la evaluación de lengua española expresan los profesores con sus declaraciones sobre la programación?

En su totalidad los profesores afirmaron positivamente a la pregunta de número catorce del tercer apartado la cual indaga si evalúan la lengua en su aspecto de producción oral de los alumnos. Sobre este tema identificamos un dilema con respecto a lo declarado, tanto por el profesor Martín como por Lisa. Martín escribe al final del cuestionario que reconoce el valor que tiene la oralidad en el aula, pero debido a la gran cantidad de alumnos “es imposible escucharlos a todos”. Dice también que hace todo lo posible para que los alumnos tengan momentos de habla y que suele caminar por la sala para escucharlos. A su vez, Lisa reconoce en la entrevista que no evalúa la producción oral de los alumnos, se limita a la comprensión de varios tipos de textos escritos. En la entrevistada lo que se ha podido identificar es que Lisa relaciona la evaluación a una acción burocrática para dar notas a los alumnos que le es impuesta por la escuela, la cual determina tanto el formato como el día del examen.

7.5.4 Reflexión final del primer estudio

Volvemos al principio de nuestro estudio que tiene como objetivo de describir las ideas de los profesores de ELE de nuestro contexto educacional con relación al currículo que ponen en práctica en sus clases. Recordamos que la dificultad inicial y que marcó fuertemente todo el proceso de investigación fue como acercarnos a los profesores. Dificultad no solo por cuestiones de distancia geográfica, pero también generado por factores como la ausencia de una cultura en investigaciones pedagógicas con profesores de este campo. También contribuye negativamente la dispersión de un pequeño número de docentes de ELE de la EM por una gran cantidad de escuelas de la ciudad.

Finalizamos este estudio convencidos de la necesidad de profundizarnos en los “porqués” de los dilemas encontrados entre lo que dicen los profesores y los indicios de lo que realmente hacen en sus prácticas. Esto significa contrastar lo que los profesores adoptan o consideran utilizar como programa (libro didáctico, fichas, listado...) y sus percepciones sobre los mismos recursos. Otro punto de suma relevancia que despertamos con la identificación del papel del libro didáctico como referencia curricular es que estudios futuros deben centrarse en analizar los materiales utilizados con el empleo de criterios y un protocolo específico.

A nuestro juicio, la idea de que muchos docentes de la muestra estudiada se hayan declarado no preparados y tienen dificultades en conceptualizar su

pensamiento empleando una terminología específica del área del currículo es el resultado de la ambiente laboral y de la formación que tuvieron en sus cursos superiores. En ambos casos, ambientes que no les proporcionó una formación y una cultura pedagógica reflexiva aplicada a las actuaciones en ambiente educacional y por consiguiente en la reflexión sobre los niveles curriculares.

Y sobrel contraste entre los hallazgos y las características de cada uno de los docentes observamos que los profesores no licenciados en lengua portuguesa y española están más motivados con la profesión, tienen mayor autoestima, presentan mayor asignación a conceptos pedagógicos y a una enseñanza comunicativa. Tanto este punto como el papel del libro didáctico en las planificaciones son puntos de suma relevancia que deben ser investigados con más informantes y datos específicos que los caracterice.

Llegamos hasta aquí conscientes de las limitaciones de este estudio y convencidos que estas reflexiones y hallazgos pueden convertirse en informaciones para la mejoría de conflictos, problemas y dificultades de la enseñanza de varios ordenes en la enseñanza de ELE en la EM.

Entendemos que los dilemas identificados y contracciones que afloran de la diferencia entre lo que piensan y posiblemente lo que ponen en práctica no deben de ser interpretados como algo menor o un elemento negativo, sino que es una característica del pensamiento de los informantes, una característica a su vez común al pensamiento humano.

7.6 Resultados del segundo estudio

Siguiendo el protocolo descrito en el sexto capítulo, en esta etapa analizamos individualmente a los veintiún cuestionarios que componen la muestra del segundo estudio.

7.6.1 ETAPA I: Análisis de los cuestionarios en dos niveles

En este apartado los cuestionarios de cada uno de los veintiún profesores son analizados en dos “etapas”. La primera es un análisis cualitativo de las secuencias en el cual se observan el Acuerdo temático ($\leftrightarrow \pm \neq \emptyset$), posición del sujeto, conducta

discursiva, Identificación de implicaturas de las preguntas. Enseguida se categorizan los IL de acuerdo con la categorización GCED (G: generalización; C: cosificación; E: eliminación; D: distorsión) del APLD. Por fin se concluye con la identificación de los temas de las secuencias, la conexión de los temas en que afloran en bloques temáticos y las creencias que afloraron. En la segunda etapa por medio del análisis crítico identificamos las categorías y modelos docentes que predominan entre los informantes.

7.6.1.1 Cuestionario del informante 01: PROF 01

APARTADO I

1. Identificación: 1.1 () Hombre 1.2 (x) Mujer 1.3 Edad: <u>27 años</u> 1.4 Lengua materna: <u>Portugués</u> 1.5 Dirección de correo electrónico: <u>"Rua Borborema Vila Rica Cohab II 131 A"</u>	
2. Formación académica <u>Superior completo</u> 2.1 Institución <u>UNIVERSO</u> 2.2 () Pública 2.3 (X) Privada 2.2 Año de conclusión: <u>2008</u>	
3. Curso(s) relacionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera: <u>Ingles, Español e Italiana (micro camp)</u>	
4. ¿Estás en posesión de algún diploma de español como lengua extranjera? 4.1 () DELE BÁSICO 4.2 (X) DELE INTERMEDIO 4.3 () DELE SUPERIOR 4.4 () OTROS	
5. Tipo de Institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, elige aquella en la que tengas más horas de clases: 5.1 () Escuela pública federal 5.2 () Escuela pública del estado 5.3 () Escuela pública municipal 5.4 (X) Escuela privada 5. 5 () Otro	
6. Tiempo de docencia en la asignatura de lengua española: <u>7 (siete años)</u>	

APARTADO II

1 ¿En tus clases sigues siempre un libro didáctico? 1.1 Si es así ¿qué libro? 1.2 ¿Por qué este libro? 1.3 ¿Utilizas otros recursos además del libro para planificar tus clases? ¿Por qué?

TEMA PROPUESTO POR PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
1 Utilización de un libro didáctico en las clases. 1.1 Identificación del libro. 1.2 Razones de la utilización del referido libro 1.3 Utilización de materiales diversos para planificar; 1.3.1 razón de su elección.	1 ↔ <i>Sim</i> 1.1 ↔ <i>Século XXI (Cambio) Virginia Martínez Luque; M. Cristina G. Pacheco e Agustín Besti. Companhia: Editora Nacional.</i> 1.2 ↔ <i>Este libro es muy bueno, tiene varios textos para mi alumnos*.</i> 1.3 ↔ <i>Sim</i> , 1.3.1 ↔ <i>para enriquecer las aulas na mi clase*.</i> Paráfrasis: Explica que utiliza el libro "Século XXI (Cambio)", menciona a los autores, la editorial y lo considera muy bueno por tener varios textos para los alumnos. También explica que utiliza otros materiales didácticos con el propósito de enriquecer sus clases. * cambio de idioma	1 1.1 1.2 Distorsión por transgresión formal (todo enunciado) por cambio de idioma e incorrección gramatical con generalización por juicio de valor y cuantificador universal. 1.3, 1.3.1 Distorsión por transgresión formal (todo enunciado) por cambio de idioma y generalización por verbo inespecífico (enriquecer).

La secuencia presenta acuerdo total con el referente, prevalece una conducta discursiva explicativa, el sujeto locutor aparece dos veces en primera persona en la forma del posesivo “mi” sobre los objetos poseídos “alumnos” (*mi* alumnos) y “clase” (mi clase). Como se ha dicho previamente en la explicación del protocolo de análisis no analizamos las implicaturas contenidas en las preguntas de esta secuencia.

El enunciado 1.2 está distorsionado en su forma por la alternancia del idioma (portugués y español) e incorrecciones gramaticales (*tene varios, na mi classe*). La distorsión tiene como característica afectar la percepción que el lector pueda tener del texto, genera ambigüedad para identificar en qué código lingüístico se está expresando. Muy en acorde con la distorsión está la generalización contenida en el IL “muy bueno”, es un juicio de valor que se refiere a los libros utilizados, estos son buenos porque tienen “varios textos”. Este indicador lingüístico es una generalización por cuantificador universal, de poca fuerza argumentativa en el enunciado y a la vez inespecífico. O sea, tener muchos textos es su criterio para un libro ser bueno. Las “razones” de la utilización del libro no son suyas, sino del propio libro, el informante no se implica en la explicación.

En los enunciados 1.3 y 1.3.1 se repite la distorsión por cambio de idioma e incorrección gramatical en una clara intención de evitar ser puntal o específico en la contestación. En este contexto el IL “enriquecer” es un verbo inespecífico, no sabemos si el informante considera si “enriquecer” es utilizado con una intención cuantitativa como podrían ser el uso de diversos materiales didácticos como textos, tareas, músicas, películas o fichas de clase con tópicos gramaticales.

Al final, sabemos que el profesor utiliza un libro didáctico y otros materiales, pero no explicita las razones que le llevan a utilizarlos en su planificación. Por todo ello es muy probable que la profesora no planifique, que siga el libro el cual tiene un nombre de prestigio, y a su vez, no le provoca la necesidad de reflexionar sobre su valor o los motivos que llevaron su adopción.

2 ¿Cómo planificas tus clases para el año académico?

TEMA PROPUESTO POR PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
2 Modo con que planifica el año académico.	2 ± <i>Com muita paciência seleciono os livros 2 meses antes de iniciar o ano. Depois faço meu planejamento.</i>	2 Distorsión por transgresión semántica. Generalización por extrapolación modal y una identificación semántica.

	Paráfrasis: Explica que planifica dos meses antes del comienzo del año empezar y que lo hace con mucha paciencia.	
--	---	--

La secuencia presenta acuerdo parcial con el tema propuesto que habla del “modo” de planificar. El sujeto enunciador aparece identificado en las formas verbales “selecciono” y “hago” (*seleciono* y *faço*) y también en el posesivo “mi” (*meu*) al referirse a la planificación. La conducta discursiva es explicativa, consideramos que en la contestación el informante identificó las tres implicaturas subyacentes a esta pregunta: a) que el profesor realiza una planificación de clases; b) que realiza una planificación para todo el año y c) que él es responsable por su propia planificación.

El IL “muchas paciencia” (*muita paciência seleciono*) es una distorsión por transgresión semántica, el IL es ambiguo ya que “paciencia” en este contexto puede tener muchas connotaciones. No sabemos si selecciona libros con paciencia porque existen muchos libros y hay que elegir alguno, o puede que quiera decir que tiene “criterio” (termino más apropiado) en lugar de “paciencia”. Pero no dice los criterios, solo que hace la selección de los libros dos meses antes del principio del curso. También es contradictorio si nos remitimos a la primera pregunta en la cual ha mencionado la adopción de solo un libro y no dos. Por otro lado, si necesita paciencia es porque planificar no es a una actividad fácil, más bien penosa o aún que le falten realmente criterios para hacerla.

Todo el enunciado, “Después hago mi planificación” (*Depois faço meu planejamento*) es un IL que implica en una generalización por extrapolación modal con una identificación semántica. La primera categoría se desprende del carácter imperativo de “después hago”, o más bien “tengo que hacer”. Identificamos este conjunto de enunciados con el enunciado anterior en el cual afirma que se “debe tener paciencia”. La identificación semántica que se desprende de “mi planificación” puede remitir a que hayan otras planificaciones que no son mencionadas y no solo la suya.

Contrastados los dos enunciados de esta secuencia, identificamos la relación entre elegir el libro y hacer posteriormente la planificación, lo que nos lleva a entender que planificar está muy asociado a seguir el libro y lo explicado como modo de planificación no son efectivamente relevantes en la práctica docente de este informante.

3 ¿Qué objetivos persigues cuando planificas tus clases?

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
3 Objetivos de la planificación que realiza.	<p>3 ↔ Espero que todos aprendan</p> <p>3.1 ↔ o conteúdo através do método humanista.</p> <p>Paráfrasis: Explica “espera” a que “todos” aprendan el contenido por medio del método humanista.</p>	<p>3 Generalización por un verbo inespecífico y cuantificador universal.</p> <p>3.1 Cosificación por un sustantivo postverbal concreto y cosificación por juicio de valor personal.</p>

Los enunciados están todos en acuerdo total con el tema propuesto, aunque con poca o casi ninguna especificidad, mención o enumeración de los objetivos de su programación. La conducta discursiva de la secuencia es explicativa, el sujeto aparece en la forma del verbo “espero”, que indica una posición de alejamiento y poco comprometimiento de la profesora en explicitar los objetivos de su planificación. Por más que en los enunciados prevalezca un carácter difuso, como ya veremos a continuación, interpretamos que se contesta a las implicaturas: a) que hace planificaciones, y b) que el profesor establece objetivos o que tiene objetivos en su acción de planificar.

El primer enunciado (3) contiene una generalización por verbo inespecífico “espero” y cuantificador universal “todos”. El verbo “espero” en el contexto no deja claro si el informante “aguarda” por un tiempo determinado que el “método humanista” al que se refiere “actúe”, “funcione” en los alumnos y estos aprendan. O por otro lado, puede que sea un deseo, que el aprendizaje ocurra por mediación del referido método. Ya el cuantificador “todos” tiene la función de sujeto del verbo “aprenden”, está en lugar de “los alumnos” que en la secuencia 1 aparece representada por “mi clase”.

El IL de la secuencia 3.1 “el contenido”, es una cosificación por un sustantivo postverbal concreto, se trata de un conjunto de cosas que no son definidas, los contenidos pueden ser catalogados de varias formas, u órdenes; si son conceptuales, actitudinales, procedimentales, etc. Percibimos que la secuencia se distancia del referente (objetivos de la planificación que realiza), es imprecisa y al mismo tiempo responde con una idea muy general: que los alumnos aprendan. Pero como no especifica lo que aprenden o como aprenden recurre posiblemente a un

argumento de prestigio, otra cosificación que es el “método humanista”. No es posible entender si el “método humanista” equivale al libro, o si el libro está fundamentado en este método. También podrían ser otros recursos didácticos utilizados paralelamente para planificar la enseñanza de lengua oral, escrita, de comprensión o de gramática, es imposible recomponer lo que subyace en el enunciado.

Las equivalencias y la nominalizaciones nos indican que el profesor tiene como objetivo que los alumnos aprendan algo que no se ha definido, y que deben aprenderlo por medio del método humanista.

4 ¿En qué teorías te basas para planificar o crear tus clases?

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
4 Teorías que emplea para planificar.	<p>4 ↔ <i>Na teoria de Paulo Freire</i></p> <p>4.1 ↔ <i>onde o mesmo cita em um dos seus livros “não há saber maior nem pior, há saberes diferentes”.</i></p> <p>Paráfrasis: Explica que se basa en la teoría de Paulo Freire en la cual el educador cita que no “hay saber mayor ni peor, hay diferentes saberes”.</p>	<p>4 Cosificación por juicio de valor personal.</p> <p>4.1 Generalización por declaración absoluta.</p>

Los enunciados presentan acuerdo total con la temáticamente de la pregunta, el sujeto enunciador no se identifica, prevalece la conducta explicativa y decodifica a la implicatura a) de la pregunta: a) que el profesor se basa en teorías para planificar o crear sus clases, sin amargo, la implicatura b) no es mencionada explícitamente: b) que el profesor planifica las clases.

En la secuencia IL “teoría de Paulo Freire” es una cosificación por juicio de valor, una etiqueta, con claras connotaciones positivas, posiblemente con intención de añadir prestigio, recurso semejante a la argumentación de la secuencia anterior al mencionar el “método humanista”. Con esta cosificación oculta una gran cantidad de temas complejos con múltiples manifestaciones o teorías que no podemos delimitar. Queda también de difícil asociar la cosificación “teoría de Paulo Freire” con los temas anteriores como libro, contenidos y método humanista que fundamentan el pensamiento de la profesora sobre el programa de la asignatura.

Consideramos el enunciado 4.1 como un solo IL, se trata de una generalización por declaración absoluta. Este enunciado corrobora la cosificación

anterior una vez que esta citación tiene un valor de “incontestable” en el área de la educación debido al prestigio de su autor (Paulo Freire). Con ello el informante elimina detalles sobre lo que piensa y lleva su explicación para un área de muchas posibilidades y gran abstracción. Es poco probable que tanto la teoría de Paulo Freire como el “método humanista” sean de realmente la base de la programación o la producción de materiales de clase o del libro, que como dijo al principio utiliza el libro “Século XXI (Cambio)”.

5 ¿De qué manera tienes en cuenta las necesidades y carencias de cada grupo a la hora de planificar el curso?

TEMA PROPUESTO POR LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
<p>5 Elementos del aprendizaje del alumno que toma en cuenta a la hora de planificar el curso.</p>	<p>5 ≠ <i>Não, tenho dificuldades para dar aulas,</i></p> <p>5.1 ≠ <i>pois acompanho a turma a 4 anos,</i></p> <p>5.2 ≠ <i>Então eles são ótimos em espanhol*.</i></p> <p>5.3 ± <i>Obs. Quando aparece um ou 2 alunos novatos então mando chegar mais cedo e vou colocando em prática o espanhol básico*.</i></p> <p>5.4 ± <i>(assim os mesmos não se sentem tão deslocados na hora da aula.</i></p> <p>Paráfrasis: Argumenta que no tiene dificultad para dar clases porque acompaña el grupo desde hace cuatro años y los considera buenos alumnos en lengua española. Hace una observación en la cual explica que cuando tiene alumnos nuevos les pide que lleguen antes para que puedan practicar el español básico para que no se sientan desfasados en la clase.</p> <p>* cambio de idioma</p>	<p>5 Distorsión por incoherencia semántica y generalización por declaración absoluta.</p> <p>5.1 Distorsión por incoherencia semántica y cosificación.</p> <p>5.2 Distorsión por incoherencia semántica y generalización por declaración absoluta.</p> <p>5.3 Cosificación por tratarse de un sustantivo postverbal abstracto y generalización por identificación semántica.</p> <p>5.4 Generalización por declaración absoluta</p>

Para una mejor visualización de los IL, la secuencia ha sido dividida en cinco enunciados con sentido propio o subordinado a la siguiente, los tres primeros (5, 5.1 y 5.2) presentan total discrepancia con el tema propuesto en referente y los otros demás (5.3 y 5.4), acuerdo parcial. El sujeto enunciador aparece en las formas verbales en presente de indicativo “tengo, acompaño y mando” (*tenho, acompanho y*

mando). Los enunciados se articulan en una relación de causa efecto prevaleciendo una conducta discursiva argumentativa explicativa en toda la secuencia. Esta a su vez, consideramos que ha decodificado parcialmente las implicaturas de la pregunta: a) el profesor tiene en cuenta las necesidades y carencias de sus alumnos y b) el profesor planifica el curso.

Los tres primeros enunciados implican en distorsiones por incoherencia semántica, predomina la fuga temática con relación a la pregunta, también ocurre una inversión de sujetos en el momento en que la profesora habla de las dificultades de los alumnos en vez de hablar de sí propio. Argumenta, en el IL (5 y 5.1) que no tiene dificultades para dar clases (generalización por declaración absoluta) porque acompaña el grupo hace cuatro años y los alumnos son “óptimos” (5.2), esta es otra generalización por declaración absoluta. En estos casos los enunciados distorsionados identificamos verdades incuestionables en las cuales el informante evita hablar del referente.

En el enunciado 5.3 el IL, “alumnos novatos” y “español básico” reflejan respectivamente una cosificación por un sustantivo postverbal abstracto y de una generalización por identificación semántica. Los alumnos novatos forman un grupo aparte dislocados de los demás porque no conocen el “español básico”. Ya esta generalización identifica que la profesora concibe o lo tiene categorizado los contenidos de su programa en niveles tales como inicial, intermedio, avanzado, posiblemente que no es explicitado en todo el cuestionario. Por fin el último el enunciado (5.4) es un solo IL, una generalización por declaración absoluta, es la justificación del tratamiento que la profesora da a los alumnos novatos: “les pide que lleguen más temprano para poner en marcha el español básico y solo así estos no se sienten apartados en la clase”. Aunque el informante se refiera a un tipo de dificultad de sus grupos no es lo que trata el referente “elemento de aprendizaje del alumno que toma en cuenta a la hora de planificar el curso”. Y por ser una generalización y a la vez una distorsión genera ambigüedad, evita “hablar” sobre los alumnos, sobre lo que aprenden o no y sus propios niveles de adquisición o aprendizaje de la lengua.

6 Apunta alguna necesidad o campo de conocimiento en el que creas necesario perfeccionarte.

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
6 Contenido que necesita perfeccionamiento.	6 ≠ <i>Sim, o que citei na questão anterior.</i> 6.1 ≠ <i>Sempre aparecem novatos.</i> Paráfrasis: Explica citando la respuesta de la pregunta anterior: "siempre aparecen alumnos novatos"	6 Distorsión por incoherencia semántica 6.1 Distorsión por incoherencia semántica y generalización por declaración absoluta.

La secuencia está en total desacuerdo con el tema de la pregunta. Indagado sobre sus necesidades formativas la profesora remite al contenido de la pregunta anterior y repite el tema que "siempre aparecen alumnos novatos". El sujeto narrador aparece en la forma verbal cité (*citei*) que hace referencia a lo dicho en la pregunta anterior. La secuencia tiene carácter explicativo y no ha decodificado la implicatura de la pregunta: "los profesores tienen necesidades formativas para desarrollar su práctica".

Los indicadores lingüísticos (6 y 6.1) son respectivamente distorsiones por incoherencia semántica y una generalización por declaración absoluta. El primer IL (6) se refiere a la disonancia entre el tema de la pregunta y la respuesta, se trata de una fuga temática completa. En el segundo IL (6.1), es otra distorsión por incoherencia semántica con una generalización por declaración absoluta que identifica la presencia de los alumnos novatos como una constante en sus clases y que como vimos en la pregunta anterior no saben "el español básico".

Posiblemente es una visión de la profesora hacia los alumnos que percibe a los novatos en un ritmo distinto al del grupo que ya le es conocido de hace cuatro años, es decir, no tiene necesidad formativa, puede que no haya logrado entender la pregunta o por una necesidad de no incluirse en la propuesta de la pregunta.

7 ¿Cuál es tu mayor dificultad como profesor de español en la Enseñanza Media?

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
7 Dificultades que tiene como profesor de E/LE en la EM.	7 ↔ <i>Nenhuma Pois minhas aulas são dinâmicas para prender a atenção do aluno.</i> 7.1 ↔ <i>Uso os métodos tradicionais e humanista.</i>	7 Generalización por cuantificador universal y juicio de valor. Distorsión por transgresión semántica. 7.1 Generalización por verbo inespecífico. Cosificación por juicio

	<p>7.2 ↔ <i>Assim faço da minha aula uma diversão sem sair do assunto planejado.</i></p> <p>Paráfrasis: Argumenta que no tiene ninguna dificultad como profesora porque sus clases son dinámicas para retener la atención del alumno. Dice que utiliza los métodos tradicionales y humanistas. Argumenta también que con estos métodos su clase es un "divertimiento" sin salir del asunto planificado.</p>	<p>de valor personal.</p> <p>7.2 Distorsión por transgresión semántica. Generalización por verbo inespecífico e identificador semántico</p>
--	---	---

El acuerdo temático entre la pregunta y respuesta es total. El sujeto narrador aparece identificado en primera persona del singular en los tres enunciados por medio del posesivo mis (*minhas*) y los verbos uso y hago (*uso y faço*). Es una secuencia de carácter argumentativo y las respuestas indican que la profesora decodificó la implicatura de la pregunta: los profesores tienen necesidades formativas para desarrollar su práctica docente.

En el enunciado 7 el IL ninguna (*nenhuma*) es una generalización por cuantificador universal que indica, muy probablemente lo contrario, o sea, que sí tiene dificultades. Justifica no tener dificultades en su trabajo por el hecho de que sus clases son dinámicas, (IL de juicio de valor) para mantener la atención del alumno. No tener dificultades como profesor porque las clases son dinámicas en este contexto de generalizaciones resulta poco convincente e incoherente. De esta justificación se desprende una distorsión por transgresión semántica ya que se traslada el eje de la argumentación del profesor (referente propuesto) para "las clases", que son dinámicas y para "los alumnos". Clases dinámicas, que tengan el poder de mantener los alumnos atentos no es una justificación plausible para la generalización que encabeza el enunciado que dice que no tener "ninguna dificultad". Puede que la falta de coherencia en la argumentación sea porque lo que no logra decir o identificar es que tiene dificultades para mantener la atención de los alumnos y por ello desarrollar una clase dinámica.

En el enunciado 7.1 empieza con una generalización por verbo inespecífico "Uso". No especifica si utiliza los métodos en los materiales paralelos que compone su programación o estos son la base del libro utilizado. Si recomponemos el sentido de la secuencia, este enunciado puede funcionar como una argumentación más para decir que no tiene dificultades. De alguna forma, identificamos que está implícito un valor simbólico de apoyo o refuerzo a la afirmación inicial de no tener ningún

problema o dificultad como profesor de ELE. A su vez IL “métodos tradicionales y humanista” es una cosificación por juicio de valor personal en el cual ha evitado explicar con precisión cual es realmente el papel de estos métodos en su programación.

El enunciado 7.2 IL es una distorsión por transgresión semántica con una generalización por verbo inespecífico e identificador semántico. El verbo “hago” (*faço*) no aclara si lo que hace es la planificación de la clase o si se refiere a “dar” la clase, ejecutarla, regirla. Por el sentido general que se extrae de la secuencia percibimos un argumento en la cual los métodos tradicionales e humanistas “hacen” o son responsables que sus clases sean un divertimento. No queda claro si la clase es un divertimento para ella misma o para los alumnos, se entiende también que este no es el propósito de los métodos. Muy posiblemente tiene que hacer la clase divertida porque se trata de algo difícil de manejar, posiblemente el libro o la propia interacción con los alumnos. Hacer una clase divertida sin salir del tema (asunto) implica en una generalización por identificación semántica donde queda implícito que para que haya una clase divertida se tiene que “salir” del asunto (tema de la clase) planificado. Es por lo tanto una argumentación incoherente y que está muy acorde con toda la secuencia.

Hemos podido identificar que sus argumentos para decir que no enfrenta dificultades como profesor de español son incoherentes y evasivos, es posible lo contrario, que tenga dificultades y no las quiere evidenciar al ampararse en los métodos citados como en el hecho de lograr hacer una clase divertida.

8 Otras observaciones que te parezcan oportunas sobre estos temas

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
8 “Libre” y todos los anteriores:	<p>8 <i>Não, Apenas quero relatar que dar aulas de espanhol* é o que adoro fazer.</i></p> <p>8.1 <i>Então tudo fica mais fácil e prazeroso.</i></p> <p>Paráfrasis: justifica que no tiene otras observaciones, pero quiere hacer el registro que le encanta dar clases de español y por ello todo queda más fácil y placentero. * cambio de idioma</p>	<p>8 Distorsión por incoherencia semántica. Generalización por declaración absoluta.</p> <p>8.1 Generalización por cuantificador universal. y por juicio de valor</p>

Este enunciado no tiene un referencial determinado, la intención es que afloren temas desde el discurso del informante y por ello no categorizamos la relación de congruencia entre el tema de la pregunta y la respuesta como también queda fuera de este análisis las posibles implicaturas del enunciado. Toda la secuencia es una justificación de la percepción que la profesora tiene sobre dar clases de español, el sujeto enunciador aparece identificado en el primer enunciado en la forma verbal quiero (*quero*), la cual indica su deseo en manifestar su gusto por dar clases de español. El enunciado 8 empieza con una relación distorsión por incoherencia semántica entre la negativa (no) y luego una respuesta. El informante niega tener algo que decir y enseguida añade que “solo quiere relatar que dar clases de español es lo que le gusta hacer” esta parte, a su vez, una generalización por declaración absoluta en la cual la profesora expresa un punto de vista de estabilidad sobre su relación didáctica pedagógica, “adorar” genera placer, un sentimiento suyo e incontestable como las declaraciones absolutas. Nos trae una necesidad de decir que hay una relación armónica y de placer en su trabajo. Esta perspectiva se conecta con las generalizaciones del IL del enunciado 8.1 “todo es más fácil y placentero” (*tudo e más fácil e prazeroso*), donde “todo” es un cuantificador universal. Es una equivalencia completamente inespecífica, imposible de ser reconstruida, podrían ser las clases, los materiales, la relación con los alumnos, con la institución... Este tono evasivo sigue con el juicio de valor “todo es más fácil y placentero”, quiere decir que a lo que se refiere, el “todo” no es fácil, sino difícil. “Adorar y placentero”, los dos atributos presentes en el enunciados no añaden, una perspectiva positiva, ocultan cosas, datos sobre la relación de estabilidad que desea transmitir en este “espacio abierto” de tema libre para expresarse.

CONCLUSIÓN

Las ideas centrales explicitadas por la profesora en el cuestionario se resumen en:

- Utiliza el libro didáctico (Século XXI, Cambio, Editora Nacional) y lo considera muy bueno porque contiene varios textos, también utiliza otros materiales didácticos que tienen la función de enriquecer las clases;
- Hace su planificación seleccionando, con mucha paciencia, los libros dos meses antes del principio del año;

- El objetivo de su planificación es que todos los alumnos aprendan el contenido por medio del método humanista;
- Se basa en la teoría de Paulo Freire para planificar;
- No tiene ninguna dificultad en su labor de profesor de ELE;
- Los alumnos son “óptimos”. Los alumnos novatos necesitan especial atención para aprender el “español básico”;
- Sus clases son dinámicas, divertidas y aprehenden la atención de los alumnos;
- Por utilizar por medio del método humanista logra hacer clases divertidas sin salir del asunto planificado;
- Le gusta mucho dar clases de ELE y por ello la docencia es fácil y placentera.

En principio, los temas de las preguntas son aislados, tratan de un solo referente, sin embargo y al mismo tiempo, estos se cohesionan entorno al referente “planificación”. Observamos que entre las respuestas hay algunos temas que se aúnan con una coherencia formando lo que llamaremos de “bloques temáticos”.

El primero de estos bloques comprende las respuestas 1 y 2: *la profesora planifica sus clases, con mucha paciencia dos meses antes del inicio del curso seleccionando libros que son considerados buenos porque tienen muchos textos y también utiliza otros materiales didácticos para enriquecer las clases.* El segundo bloque proviene de las respuestas 3, 4 y 7: *El objetivo de sus clases y por consiguiente, reflejo de su programación es que los alumnos aprendan con base en los supuestos teóricos del pedagogo Paulo Freire y los métodos Humanista y Tradicional, estos a su vez dan fundamentos para hacer que sus clases sean dinámicas y aprehendan la atención de los alumnos al mismo tiempo considera que sus clases son una diversión que no salen de lo que fue planificado.* El tercero y último bloco se cohesionan entorno a las respuestas 5 y 8: *La profesora no siente dificultades en dar clases, le gusta mucho la docencia, considera que sus clases son divertidas sus alumnos son buenos porque los acompaña desde hace cuatro años y solo los alumnos novatos necesitan atención especial para saber el “español básico”.*

A partir de lo explicitado en las respuestas, con base en el análisis de los indicadores lingüísticos y de los procesos de modelado de la conciencia (PMC)

identificamos las siguientes creencias implícitas que dan forma al MM del informante: **planificar es una tarea difícil y sin una clara definición, cree que es una actividades docente que está relacionada con la elección del libro didáctico, del materiales complementar como también en teorías pedagógicas y métodos de enseñanza.** Esta idea de planificación subyace principalmente en las respuestas de las secuencias 1, 2, 4 y 7 donde prevalecen las equivalencias, nominalizaciones y alteraciones en los procesos de modelado del discurso. Estos a su vez toman forma en las generalizaciones, cosificaciones y distorsiones que define un MM de mundo difuso e inespecífico sobre el referente (programación). La segunda creencia se refiere a la acción didáctica de la regencia del aula: **las clases son dinámicas y divertidas porque están fundamentadas en la teoría de Paulo Freire, en el método humanista y tradicional todo ello garantizan que las clases sean buenas y exitosas,** esta creencia se extrae de las respuestas 3, 4, 7 y 8 en las cuales prevalecen las generalizaciones, cosificaciones y también distorsiones del referente. Posiblemente el informante no se sienta a gusto en hablar sobre un tema que no controla con precisión y se evade buscando etiquetas de prestigio como las cosificaciones que más bien funcionen como proyecciones, como siendo las teorías que le hubiese gustado utilizar o bien que no controla a fondo.

De una forma global hay un predominio de las secuencias justificativas y explicativas, las argumentativas están en segundo lugar, solo el enunciado 1.3.1, sobre las razones de la utilización de materiales didácticos no fue contestada, hay 4 enunciados que presentan acuerdo parcial con el referente y 3 están en desacuerdo total. Con relación a las categorías del APLD, prevalecen las distorsiones y las generalizaciones. El narrador en primera persona solo aparece cuando la profesora hace mención a la utilización materiales diversos y el modo que planifica sus clases.

En el MM de mundo que tenemos acceso de este informante observamos que se conjugan una idea difusa de cómo se puede planificar y o lo que es planificar, es muy posible que le falte elementos técnicos y teóricos para una transposición didáctica consciente de contenidos y objetivos para que él propio, realice una planificación de la asignatura. Esta situación puede que esté amparada por la acción didáctica pautada por el libro o que también no haya una demanda por parte de la institución.

7.6.1.2 Análisis cuestionario: PROF 02

APARTADO I

1. Identificación: 1.1 () Hombre 1.2 (x) Mujer 1.3 Edad: <u>35 años</u> 1.4 Lengua materna: <u>Portugués</u> 1.5 Dirección de correo electrónico: <u>cluXXX@hotmail.com</u>		
2. Formación académica superior completo: <u>graduada em lic. Em letras com hab. Espanhol</u>		
2.1 Institución <u>UFRPE</u> 2.2 (X) Pública 2.3 (X) Privada 2.2 Año de conclusión: <u>2001</u>		
3. Curso(s) relacionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera: _____		
4. ¿Estás en posesión de algún diploma de español como lengua extranjera? 4.1 (X) DELE BÁSICO 4.2 () DELE INTERMEDIO 4.3 () DELE SUPERIOR 4.4 () OTROS _____		
5. Tipo de Institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, elige aquella en la que tengas más horas de clases:		
5.1 () Escuela pública federal 5.2 () Escuela pública del estado 5.3 () Escuela pública municipal 5.4 (X) Escuela privada 5.5 () Otro _____		
6. Tiempo de docencia en la asignatura de lengua española: <u>8 años</u>		

APARTADO II

1 ¿En tus clases sigues siempre un libro didáctico? 1.1 Si es así ¿qué libro? 1.2 ¿Por qué este libro? 1.3 ¿Utilizas otros recursos además del libro para planificar tus clases? ¿Por qué?

TEMA PROPUESTO POR PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
1 Utilización de un libro didáctico en las clases. 1.1 Identificación del libro. 1.2 Razones de la utilización del referido libro 1.3 Utilización de materiales diversos para planificar; 1.3.1 razón de su elección.	1 ↔ Sí, 1.1 ↔ <i>Saludos / Ática</i> 1.2 ↔ Hace interacción con el alumno y además trabaja con variados géneros lingüístico. Contextualiza con la gramática en todos los capítulos. 1.3 ↔ <i>Utilizo fichas de clase, audio-visual y la oralidad con temas propuestos.</i> 1.3.1 ø Paráfrasis: Argumenta que utiliza el libro "Saludos" de la editora Ática porque el libro interactúa con el alumno, trabaja con varios géneros lingüísticos y contextualiza con la gramática todos los capítulos. También utiliza fichas de clase, audiovisual y "la oralidad" con temas propuestos.	1 1.1 1.2 Distorsión por incoherencia semántica y generalización por verbo inespecífico. 1.3. Eliminación semántica. 1.3.1 Eliminación por el referente no estar explícito en el texto.

A excepción del enunciado 1.3.1, que está sin respuesta, la secuencia presenta acuerdo total con el referente. Prevalce una conducta discursiva

argumentativa, el sujeto locutor aparece solo una en primera persona en la forma verbal “Utilizo” al referirse que emplea otros materiales didácticos además del libro.

El enunciado 1.2 está completamente distorsionado por incoherencias semánticas y generalizado con verbos inespecíficos. En toda la secuencia el informante no se implica, la profesora argumenta que las razones de la utilización del libro son que este es el responsable por “hacer la interacción con el alumno”, que “trabaja con varios géneros lingüísticos” y “contextualiza con la gramática”. La distorsión está en que el sujeto “libro” es un falso agente de la acción, literalmente sabemos que libro no puede ser el que hace una interacción con el alumno, trabajar con textos y contextualizar gramática.

Estos temas de la argumentación contienen verbos inespecíficos (hace, trabaja, contextualiza) que tienen en el contexto una gran fuerza connotativa y a su vez están en acorde con la distorsión. De alguna forma, estas categorías encubren algo, evita decir o atribuir la autoría a “alguien”. Lo más razonable es que el libro podría “contener propuestas” de interacción en vez de ser el libro que “hace interacción con los alumnos”, en lugar de “trabaja con varios géneros lingüísticos” el libro podría contener “varias tipologías textuales” y también que en su estructura “presenta los contenidos gramaticales de forma contextualizada” en vez de “contextualiza con la gramática en todos los capítulos”.

En el enunciado 1.3 el informante identifica que utiliza otros materiales además del libro didáctico como “fichas de clases”, audiovisuales y la oralidad con temas propuestos. Interpretamos que la coherencia de la secuencia está afectada por el IL “temas propuestos” que es una eliminación semántica. No sabemos si los “temas propuestos” son propuestos por alguien o por un libro o por una planificación. Los complementos eliminados son imposibles de ser reconstituidos en este contexto, falta información semántica para su comprensión, puede que el informante no tenga los datos o porque necesita encubrir detalles que no sabe especificar. Esta eliminación se suma a la eliminación del enunciado siguiente (1.3.1), la profesora no dice las razones de la utilización de los materiales que utiliza paralelamente o en conjunto con el libro didáctico, simplemente no contesta. En este caso la eliminación es doble y hay, a la vez, una especie de distorsión por incoherencia semántica ya que las dos secuencias contiene ideas subordinadas sobre un mismo referente (materiales y razón de su utilización) y guardan una coherencia con el referente.

2 ¿Cómo planificas tus clases para el año académico?

TEMA PROPUESTO POR PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
2 Modo con que planifica el año académico.	2 ↔ <i>Hago plan de clase anual;</i> Paráfrasis: Justifica que planifica haciendo un plan de clases anual.	2 Distorsión por incoherencia semántica.

La secuencia con un solo enunciado presenta acuerdo total con el referente. La conducta discursiva es justificativa y el sujeto enunciador está identificado en la forma verbal “hago” al referirse a la planificación que es definida como un “plan de clase anual* (anual)”. Aunque el enunciado sea, en casi su totalidad, la repetición temática de la pregunta podemos considerar que el informante identificó las tres implicaturas subyacentes a esta pregunta: a) que el profesor realiza una planificación de clases; b) que realiza una planificación para todo el año y c) que él es responsable por su propia planificación).

En el enunciado prevale el valor de la distorsión por incoherencia semántica, el IL “plan de clase anual” no añade ningún tema nuevo. La incoherencia está en la repetición del tema de la pregunta en la respuesta. De alguna forma el informante se implica, trae para sí la autoría como se vio en la forma verbal “hago”, pero evita decir algo nuevo sobre el “modo” de planificar, percibimos que por no añadir información nueva, el profesor queda ajeno al proceso de planificar, posiblemente porque no planifica y sigue el libro, como hemos visto atribuye fuertes argumentos para ser un “buen libro”: porque “*Hace interacción con el alumno y trabaja con variados géneros lingüístico y contextualiza con la gramática en todos los capítulos*”. Es muy posible que para la idea subyacente sea la de que planificar es seguir el libro.

3 ¿Qué objetivos persigues cuando planificas tus clases?

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
3 Objetivos de la planificación que realiza.	3 ↔ <i>Plantear actividades relacionadas</i> 3.1 ↔ <i>con el género de los capítulos sugeridos por los autores.</i> Paráfrasis: Justifica que propone actividades relacionadas con el género de los capítulos sugeridos por los autores.	3 Generalización por verbo inespecífico y sustantivo. 3.1 Distorsión por incoherencia semántica y eliminaciones semánticas.

Los enunciados están todos en acuerdo total con el tema propuesto, la conducta discursiva de la secuencia es justificativa y el sujeto enunciador no es explicitado. Interpretamos que en la respuesta el informante refleja que ha decodificado las implicaturas de la pregunta: a) que hace planificaciones, y b) que el profesor establece objetivos o que tiene objetivos en su acción de planificar.

En la secuencia identificamos dos enunciados que guardan relaciones de subordinación, el primer enunciado (3) contiene dos indicadores lingüísticos que implican en una generalización por verbo y sustantivos inespecífico “Plantear actividades”. El verbo “Plantear” en el contexto es muy difícil de ser especificado, puede ser que desarrolle previamente la actividad o que sea solo un diseño, hasta podría significar “programar” un listado de actividades que se conjugan con un propósito que no es definido. El sustantivo “actividades” está también en acorde con la generalización del verbo, podrían ser actividades de interacción para la práctica oral o de gramática, también de actividades de interpretación textual, etc.

La segunda secuencia (3.1) es un solo IL que contiene una distorsión por incoherencia semántica y eliminaciones semánticas. Las actividades propuestas o planificadas a las cuales se refiere el informante tendrían relación con los géneros de los capítulos. Entendemos que se refiere a los capítulos del libro (término eliminado) que es utilizado, pero, en principio, los capítulos de los libros no tienen un género y lo que puede que quiere decir es que cada capítulo tiene textos (término eliminado) con un género específico. Estos, a su vez, son “sugeridos por los autores”, sin embargo queda ambiguo si los autores sugieren que se trabaje con géneros específicos en cada capítulo o si se trabaje aparte con otras explotaciones didácticas. Con este análisis tuvimos que reconstituir los términos eliminados como fue el caso de “textos y “libro”. Prevalece en la secuencia la incoherencia y subyace que, para el informante, es relevante el trabajo con el libro y respectivamente con los textos de tipologías diferentes, los objetivos de programar no son suyos, sino del libro y de los autores del libro.

4 ¿En qué teorías te basas para planificar o crear tus clases?

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
4 Teorías que emplea para planificar.	4 ≠ En los objetivos, procedimientos Metodológicos y en la observación en aula del desarrollo de los alumnos.	Distorsión por incoherencia semántica.

	Paráfrasis: Justifica que, para planificar las clases, se basa en los objetivos, procedimientos metodológicos y en la observación en el desarrollo de los alumnos en el aula.	
--	---	--

La secuencia presenta total desacuerdo con todos los temas del referente, el sujeto enunciador no se identifica, prevalece la conducta justificativa e interpretamos que el informante no ha decodificado las implicaturas de la pregunta: a) que el profesor se basa en teorías para planificar o crear sus clases y b) que el profesor planifica las clases.

Toda la secuencia es un solo IL en la cual prevalece la distorsión por incoherencia semántica sobre el referente que son las teorías que el profesor se basa para planificar sus clases de ELE. El enunciado justifica algo que es imposible de recomponer con precisión en el contexto del enunciado y del cuestionario, sin embargo, los temas citados se refieren a “los objetivos, procedimientos metodológicos y en la observación en el aula del desarrollo de los alumnos”. Son evidentemente temas relacionados con la didáctica pero sin nexo entre ellos. Es, por lo tanto, una forma de decir “algo”, sin responder a lo que se propone, generando ambigüedad y evitando ser puntual a la temática propuesta. Es poco probable que los temas teóricos mencionados en la secuencia sean utilizados conscientemente en algún momento en la acción de pensar la planificación.

5 ¿De qué manera tienes en cuenta las necesidades y carencias de cada grupo a la hora de planificar el curso?

TEMA PROPUESTO POR LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
5 Elementos del aprendizaje del alumno que toma en cuenta a la hora de planificar el curso.	5 ≠ <i>Tal vez el gusto por la asignatura (la lengua española)</i> Paráfrasis: Justifica que posiblemente el gusto que el alumno tiene por la asignatura es lo que lleva en cuenta para planificar el curso.	5 Distorsión por incoherencia semántica y generalización por adivinación.

La secuencia representa desacuerdo total con el referente, el sujeto enunciador no aparece y prevalece la justificación como conducta discursiva. Debido al alejamiento temático que las respuestas guardan de la pregunta el informante no decodificó las implicaturas de la pregunta: a) el profesor tiene en cuenta las necesidades y carencias de sus alumnos y b) el profesor planifica el curso.

Todo el enunciado es un solo IL en el cual subyace una distorsión por incoherencia semántica y generalización por adivinación. De igual forma que en las secuencias 2 y 4 el informante evita el tema propuesto. El enunciado habla del “gusto por la asignatura” posiblemente lo que quiere decir el informante es que los alumnos “se motivan” a estudiar la lengua y evita decir algo de las dificultades, necesidades o fases cognitivas del aprendizaje. Por otro lado, el enunciado también es una generalización por adivinación de lo que piensan los alumnos sobre la lengua, posiblemente busca un argumento incontestable para reducir el tono evasivo sobre el referente, “elementos del aprendizaje del alumno que toma en cuenta a la hora de planificar el curso.” Puede que nunca haya reflexionado sobre las dificultades de los alumnos y sus manifestaciones y que la justificación refleje algún dato para diseñar su planificación o actuación en el aula. Posiblemente solo sigue el libro como guion de su año académico en una acción didáctica con foco en la lengua en el material y no en el aprendizaje.

6 Apunta alguna necesidad o campo de conocimiento en el que creas necesario perfeccionarte.

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
6 Contenido que necesita perfeccionamiento.	6 ↔ Temas transversais y culturales. Paráfrasis: Explica que su necesidades están en los temas transversales y culturales.	Generalización por Juicio de valor y eliminación semántica.

La secuencia está en acuerdo total con el referente, el sujeto enunciador no aparece y prevalece la explicación como conducta discursiva. Consideramos que el informante ha decodificado la implicatura de la pregunta: “los profesores tienen necesidades formativas para desarrollar su práctica”.

La secuencia es un solo enunciado el IL refleja una generalización por Juicio de valor y eliminación semántica. El etiquetado “temas transversales y culturales” es una respuesta impersonal que tiene la función de catalizar una gran cantidad de elementos bajo esos dos conceptos. No quiere decir con ello que ha evitado “hablar” sobre el tema o contestar a la pregunta, sino que lo hace utilizando un signo complejo que exige del lector conectarse con una gran cantidad de elementos que se desprende de los constructos teóricos, “temas transversales y culturales”. Por otro lado también elimina los complementos regidos a estos nombres (“temas

transversales y culturales”) que podrían ser para la enseñanza de la lengua, es decir, para su docencia como profesor de lengua, objeto de su didáctica o también podría ser para su propio perfeccionamiento en competencias como usuario.

Identificamos en esta secuencia una tendencia presente en las secuencias anteriores, en las cuales, los temas o nomenclaturas inherentes al campo de la enseñanza de lenguas son citados (ciertamente los conoce en algún nivel), pero los emplea sin un nexo o coherente con lo propuesto en el cuestionario.

7 ¿Cuál es tu mayor dificultad como profesor de español en la Enseñanza Media

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
7 Dificultades que tiene como profesor de E/LE en la EM.	7 ↔ <i>Porque los alumnos sólo estudia para la aprobación en concurso del vestibular.</i> Paráfrasis: Explica que su dificultad como profesor está en la actitud de los alumnos que estudian únicamente para aprobar el examen de la Selectividad.	7 Generalización por declaración absoluta.

El acuerdo temático entre la pregunta y respuesta es total. El sujeto narrador no aparece en la secuencia, prevalece el carácter explicativo y consideramos que la profesora decodificó la implicatura de la pregunta: los profesores tienen necesidades formativas para desarrollar su práctica.

Consideramos el enunciado como un solo IL que contiene una generalización por declaración absoluta, la cual, “hablar en nombre de los alumnos” tiene una gran fuerza argumentativa de los hechos que percibe en su docencia, pero, es posible que lo que esté haciendo es transferir su dificultad a los alumnos, no atribuyéndolas en sí propio. Aunque sea un argumento coherente es al mismo tiempo difuso y nos provoca a pensar en algunas hipótesis como ¿qué conlleva esa actitud de los alumnos?, ¿cuáles son sus actitudes hacia la lengua? o ¿cómo repercuten las acciones de los alumnos en el aula? De esta forma, la secuencia 7 implícita en una eliminación, es decir, si los alumnos solo estudian para la oposición ciertamente es una idea que reverbera en acciones diversas y actitudes puntuales perceptibles en las clases como podrían ser la motivación o no por aprender distintos contenidos, la adquisición de competencias de lengua escrita, etc. Por nuestro conocimiento del contexto educacional entendemos aflora en esta secuencia una descripción bastante coherente con la dinámica de la enseñanza de ELE en la EM. Podríamos incluso

considerar que hay una generalización implícita en el enunciado, que es la identificación de que existen, otros contenidos para estudiar y enseñar además de los de la Selectividad. Se desprende de todo ello la idea de que el informante concibe que en la ELE en la EM tiene un movimiento propio, de interés hacia la Selectividad y que este no debe ser únicamente el propósito a seguir en las clases.

8 Otras observaciones que te parezcan oportunas sobre estos temas

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
8 "Libre" y todos los anteriores:	<p>8 <i>La lengua española en la enseñanza debería de ser producida también como</i></p> <p>8.1 producción de sentido y como instrumento de comunicación en la clase.</p> <p>Paráfrasis: Argumenta que se debería fomentar la enseñanza de la lengua española para la "producción de sentido y como instrumento de comunicación en el aula".</p>	<p>8 Generalización por indicador lingüístico modal.</p> <p>8.1 Generalización por identificación semántica</p>

En la secuencia prevalece la argumentación sobre cómo debería ser la enseñanza de ELE y el sujeto enunciador no aparece en los enunciados.

El primer IL (8) "debería de ser producida" es una generalización por indicador lingüístico modal en el cual el verbo "debería", en el contexto del IL, tiene valor de obligación, de la idea de cómo el profesor concibe la enseñanza, de cómo esta debe ser. De esta generalización y en acorde con la secuencia anterior identificamos una generalización implícita que contiene la idea de que hay otras formas de enseñanza además de la que propone en el siguiente enunciado (8.1) y que, muy posiblemente no están, en el mismo sentido de lo que idealiza y realiza la profesora. Esta "otra forma" puede que esté relacionada al modelo de programación y a la acción didáctica, que como vimos en las secuencias anteriores, está pautada por el libro. El segundo IL (8.1) es el referente del enunciado anterior, es la forma que "debe" ser la enseñanza de ELE, "que debe producir sentido y como instrumento de comunicación". En este IL prevalece una generalización por identificación semántica que es la generación implícita que hemos citado anteriormente, es decir, que se hay una propuesta de cómo debe ser la enseñanza es porque hay otra, o incluso realiza otra y no la que propone. Pero la propuesta de la secuencia puede también ser una distorsión por incoherencia semántica una vez los conceptos (producción de sentido

e instrumento de comunicación) no se oponen, más bien redundan y no son dos cosas distintas. Interpretamos que el uso de una terminología inherente al área de la enseñanza de lengua de conocimiento, pero sin una coherencia efectiva, nos remite a un tono dubitativo el informante que maneja una gran cantidad de conceptos teóricos, pero no logra aplicarlos a su argumentación ni a su práctica docente. La opción por este tema es sin duda un fuerte indicio que el profesor ha reflexionado sobre lo que proponemos en ese cuestionario y que de alguna forma hace una crítica de cómo es su práctica docente y como debería ser.

CONCLUSIÓN

Las ideas centrales explicitadas por la profesora en el cuestionario se resumen en:

- Utiliza el libro didáctico (Saludos, de la editorial Ática) porque propone la interacción con los alumnos trabaja con varios tipos de textos y contextualiza la gramática. También utiliza otros materiales como “fichas de clases” y audiovisuales;
- Hace una planificación (plan de clase) anual de sus clases;
- Tiene como objetivos de su planificación el trabajar en clase con géneros textuales propuesto en los capítulos del libro;
- Como teoría en que se basa para crear su programación justifica que atiende a objetivos y procedimientos metodológicos y en la observación de los alumnos en el aula;
- Los elementos del aprendizaje de los alumnos que toma en cuenta para planificar lo relaciona al “al gusto por la asignatura” (no define de quién);
- Necesita perfeccionarse en temas transversales y culturales;
- Los alumnos solo estudian para aprobar el examen de Selectividad;
- Las clases de lengua española deben tener el propósito de producir sentido y ser instrumento de comunicación

Hemos identificado únicamente un bloque temático que comprende las respuestas 1, 2, 3 y 8 que se cohesionan entorno al referente “planificación”, libro didáctico y la fundamentación teórica de las clases de ELE: *“La profesora hace su planificación anual con base en el libro didáctico y en materiales diversos como*

“fichas de clase” y audiovisuales tomando como el trabajo con géneros textuales y considera que la enseñanza de ELE debe centrarse en actividades comunicativas”

Las demás respuestas quedan sin una conexión explícita por sus estructuras distorsionadas, ausencia de un sujeto y por no haber una relación evidente entre los temas propuestos.

Las principales creencias implícitas que subyacen en el discurso del informante y así caracterizan su modelo de mundo sobre el referente “planificación” son: **planificar/ programar como también la enseñanza de ELE deben estar fundamentadas en propuestas de aprendizaje de la lengua significativa con propósitos comunicativos que están apoyadas en el libro didáctico que adopta el trabajo con géneros textuales.**

Esta creencia aflora de las secuencias 1, 3, 8 y de alguna forma los indicadores lingüísticos distorsionados (“temas transversales y culturales”) de la secuencia 6. Interpretamos también, que el hecho de haber escrito todo el cuestionario utilizando la lengua española es un refuerzo a esta creencia que tiene como fin el aprendizaje de la lengua para el uso en situaciones de la vida real. Todo ello implica también que el profesor vive un dilema ya que esta creencia se choca contra el ambiente institucional y la motivación de los alumnos que demandan una instrucción direccionada a la Selectividad.

La segunda creencia se refiere a sus necesidades formativas como profesor de ELE: **necesita perfeccionarse en temas transversales y culturales para poner en práctica su modelo idealizado de enseñanza de lengua con base comunicativa.**

En su MM está claro que están presentes diferentes concepciones de enseñanzas de lenguas, una de ellas, de carácter significativo con función formativa para el aprendizaje de competencias, el otro modelo, de carácter instrumental, está a su vez direccionado a la preparación de los alumnos para la Selectividad. Los temas listados por la profesora como necesidad de perfeccionamiento están en acorde con el primer modelo de enseñanza, se trata posiblemente de un indicio de que la informante no ve claro o no concibe como apropiado la vía instrumental de ELE en la EM.

En ningún momento la profesora se implica directamente, no atribuye a sí mismo su responsabilidad sobre el hecho de planificar, muy posiblemente porque no

es una actividad que está dentro de su obligación en la institución: que debe hacerle seguir el libro. Aun así hemos visto que tiene conocimientos de algunos temas propuestos (teorías didácticas, aprendizaje significativo...), que reflexiona y de algún modo sobre la práctica docente y proyecta, idealiza la docencia más allá de lo que realmente hace en clase. Esa “inquietud reflexiva” puede que esté relacionada a su formación superior y su experiencia como la lengua en uso.

7.6.1.3 Análisis cuestionario: PROF 03

APARTADO I

1. Identificación: 1.1 (X) Hombre 1.2 () Mujer 1.3 Edad: <u>51</u> 1.4 Lengua materna: <u>portugués</u>	
1.5 Dirección de correo electrónico: <u>ccacXXX@gmail.com</u>	
2. Formación académica <u>LICENCIATURA EM ED. RELIGIOSA PÓS-GRADUADO EM ANTROPOLOGIA</u>	
2.1 Institución <u>SETEMARE E UFPE</u> 2.2 (X) Pública 2.3 (X) Privada 2.2 Año de conclusión: <u>1996</u>	
3. Curso(s) relacionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera: <u>CURSO TÉCNICO EM LING. ESPANHOLA PELA ESCOLA DE LINGUA TRANSWORLD</u>	
4. ¿Estás en posesión de algún diploma de español como lengua extranjera?	
4.1 () DELE BÁSICO 4.2 (X) DELE INTERMEDIO 4.3 () DELE SUPERIOR 4.4 () OTROS	
5. Tipo de Institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, elige aquella en la que tengas más horas de clases:	
5.1 () Escuela pública federal 5.2 () Escuela pública del estado	
5.3 () Escuela pública municipal 5.4 (X) Escuela privada 5.5 () Otro CURSO DE ESPANHOL	
6. Tiempo de docencia en la asignatura de lengua española: <u>22 ANOS</u>	

APARTADO II

1 ¿En tus clases sigues siempre un libro didáctico? 1.1 Si es así ¿qué libro? 1.2 ¿Por qué este libro? 1.3 ¿Utilizas otros recursos además del libro para planificar tus clases? ¿Por qué?

TEMA PROPUESTO POR PREGUNTA	ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS: congruencia temática, identificación de los indicadores lingüísticos y paráfrasis	CATEGORIZACIÓN DE LOS INDICADORES LINGÜÍSTICOS PMD
1 Utilización de un libro didáctico en las clases. 1.1 Identificación del libro. 1.2 Razones de la utilización del referido libro 1.3 Utilización de materiales diversos para planificar; 1.3.1 razón de su elección.	1 ↔ <i>Sim trabalho sempre com livro didático.</i> 1.1 ± <i>Trabalho com livros da editora positivo.</i> 1.2 ↔ <i>Trabalho com os livros do sistema positivo, porque nós trabalhamos durante dois (2) anos em regime de contrato.</i> 1.3, ↔ <i>Sim, utilizamos além dos livros materiais fornecidos pelo portal positivos</i> 1.3.1 Ø Paráfrasis: Explica que trabaja siempre con el libro de la editorial "Positivo" (<i>Sistema de Ensino Positivo</i>) de enseñanza y la razón de su utilización es que hay un contrato firmado por dos años con la editorial. Declara que utiliza otros materiales además del libro que son suministrados por el portal del "Sistema Positivo".	1 Generalización por cuantificador universal. 1.1 Eliminación semántica. 1.2 Eliminación semántica. 1.3 Generalización por sustantivo inespecífico. 1.3.1 Eliminación

La respuesta 1.1 es la única que presenta acuerdo parcial con el tema propuesto por la pregunta, todas las demás presentan acuerdo total. En la secuencia prevalece una conducta discursiva descriptiva de los aspectos esenciales de los temas, el sujeto enunciador aparece en primera persona, en la forma del verbo “trabajo” que se repite en los tres primeros enunciados. En la primera persona del plural, el enunciador utiliza las formas “trabajamos” y “utilizamos” respectivamente al mencionar las razones de la utilización del libro y del uso de otros materiales didácticos.

En el enunciado 1, la generalización por cuantificador universal “siempre” (*sempre*), modifica la acción en primera persona “trabajo con libro”. Se podría presuponer que el profesor trabaja con el libro en todas sus clases o que toda la instrucción (clases) está en función del libro. Pero también hay la posibilidad de que “siempre” esté relacionado con que únicamente da clases con el libro y ningún otro recurso didáctico. En la respuesta 1.1, que mantiene acuerdo temático parcial, el IL encubre el nombre de los libros que utiliza, puede que los manuales no tengan un nombre concreto o no considere relevante nombrarlos por su título. En la respuesta 1.2 está eliminada la información sobre el otro sujeto de “nosotros trabajamos” y también lo que puede significar “trabajamos por dos años en un régimen de contrato”. En este caso, “los otros sujetos” que componen la primera persona del plural podrían ser otros profesores, coordinadores o lo más probable, que sea el instituto (empresa) ya que firmar contratos no suele ser un papel de la esfera de actuación y decisión del profesor. En cuanto al “régimen de contrato”, no se explicita el objeto ni las partes del contrato, solamente que se trabaja (trabajamos) durante dos años. Podría estar refiriéndose tanto a los profesores como al instituto. Identificamos una conexión entre el concepto de contrato y la obligatoriedad de uso del libro didáctico, posiblemente una justificación para el uso de “siempre” en la primera pregunta. La generalización que subyace a “siempre tener que utilizar el libro” (1.1) puede estar relacionada al cumplimiento contractual, de este modo el profesor se aleja del tema de la pregunta y por eso no puede hablar desde el ámbito exclusivo de la primera persona. Se confunden aquí los motivos didácticos y posiblemente comerciales, contractuales de los que no llegamos a tener datos. Por fin, en el enunciado 1.3 el IL “materiales” es una generalización por sustantivo

inespecífico, queda muy difuso lo que viene a ser “los materiales” que en la coherencia de la secuencia hace parte de la planificación juntamente con el libro.

2 ¿Cómo planificas tus clases para el año académico?

TEMA PROPUESTO POR PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
2 Modo con que planifica el año académico.	<p>2 ↔ <i>Geralmente, faço o meu plano de aula anual, dividindo em 4 períodos, pois, não gosto de</i></p> <p>2.1 <i>fazê-lo semestralmente para evitar acúmulo de trabalho no meio do ano.</i></p> <p>Paráfrasis: Explica que generalmente hace la planificación (plan de clase) para el año académico dividiéndolo en cuatro partes (períodos) porque no le gusta dividir el plan en semestre una vez que de esta forma se le acumula el trabajo en mitad de año.</p>	<p>2 Generalización por cuantificador universal, verbo inespecífico y eliminación semántica.</p> <p>2.1 Generalización por identificación semántica</p>

La secuencia presenta acuerdo temático total con la pregunta, el sujeto narrador en primera persona está identificado por el posesivo “mi”, (*meu*, atribuido a mi plan de clase) y en las formas verbales “hago” (*faço*) y “divido” que se refieren a la planificación (*plano de aula*) que realiza. El sujeto enunciativo en primera persona es recurrente a lo largo de las respuestas del cuestionario: trabajo, hago, visto, parto (*trabalho, faço, visto, parto*), evidencian la posición frente a las acciones de planificar las clases y creación del programa. En la respuesta predomina una actitud explicativa al mismo tiempo que se ha contestado a las implicaturas contenidas en la pregunta: a) que el profesor realiza una planificación de clases, b) que realiza una planificación para todo el año y c) que él es responsable por su propia planificación.

Los IL “generalmente, hago” (*geralmente, faço*) son respectivamente una generalización por cuantificador universal y verbo inespecífico, los dos se refieren al plano de aula (programación). El cuantificador universal (generalmente) elimina detalles de su acción de planificar, es muy probable que no sea exactamente lo que el profesor hace en su labor diaria, sino lo que considera como ideal, una proyección. Esta generalización se refuerza con la forma verbal que la sigue “hago” (*faço*), el verbo “hacer” en esta posición nos deja un gran margen de posibilidades sobre la acción a la que se dedica el profesor al hacer su planificación. Hacer el “plan de clase” podría significar que está escribiéndolo a partir de los contenidos del libro, o de una gramática, posiblemente de un documento curricular, o una planificación propuesta por el Sistema Positivo, que como se ha visto está

contratado para suministrar materiales y el libro didáctico. Pero no hay datos sobre los contenidos gramaticales, destrezas, evaluación... Lo único en concreto sobre el “cómo” planifica está determinado por el IL “cuatro períodos”, que se caracteriza por ser una eliminación semántica. Este modo de planificar es un procedimiento cuantitativo que no hace referencia a ningún elemento curricular, queda en abierto qué significan los cuatro períodos, posiblemente bimestres o podrían ser los bloques temáticos de libro. Todo el enunciado 2.1 es una generalización por identificación semántica, aclara que la división del plano en cuatro períodos está hecha porque no “le gusta hacer” que el trabajo se le acumule en medio del año. En esta generalización está implícito que el profesor realizó planificaciones semestrales en otros cursos lo que conllevó tener mucho trabajo de una sola vez y para evitarlo, dividió el plan anual en cuatro períodos. Observamos que la acción de planificar en este enunciado está en función de su labor como profesor que busca un equilibrio en la cantidad de trabajo sin mencionar la función de la planificación implícita o los contenidos curriculares.

3 ¿Qué objetivos persigues cuando planificas tus clases?

TEMA PROPUESTO POR LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
3 Objetivos de la planificación que realiza.	3 ↔ <i>Quando faço o meu plano de aula, viso ensinar ao aluno a: falar, ler escrever.</i> Paráfrasis: Explica que sus objetivos al realizar el plan de clase son enseñar al alumno a hablar, leer y escribir.	3 Generalización por declaración absoluta.

La secuencia presenta total acuerdo con el tema propuesto por la pregunta, el sujeto enunciadador aparece en primera persona del singular en las formas verbales “hago y tengo por objetivo” (*faço* y *viso*), relacionadas respectivamente a la autoría de la acción de crear su plan de clase (planificación) y a al objetivo que persigue al enseñar a sus alumnos (hablar, leer y escribir). Interpretamos que el profesor decodificó plenamente las implicaturas contenidas en la pregunta: a) que hace planificaciones, b) que el profesor establece objetivos o que tiene objetivos en su acción de planificar.

La respuesta, en su totalidad, es un solo IL que refleja una generalización por declaración absoluta, es una afirmación sobre algo (mi plan de clase) que lo toma con mucha propiedad, tanto por el empleo del posesivo “mi” (*meu*) como por las

formas verbales en primera persona de singular “hago y tengo por objetivo” (*faço y viso*). Por ser una generalización, puede que no sea tanto una convicción didáctica sino una repetición de convenciones de lo que se suele decir en el medio académico, o más bien de lo que él proyecta mentalmente como ideal para una planificación y las acciones de clase. Entendemos que el profesor esté refiriéndose a la enseñanza de ELE (referencial implícito en todo su discurso), sin embargo algunos complementos de algunos verbos como “hablar, leer y escribir” que él ha considerado como objetivos de su programación son evitados, eliminados. Es decir, al determinar que su objetivo es enseñar a “hablar, leer y escribir”, interpretamos que sea en LE, pero ¿qué nivel? ¿qué contenidos o tipologías textuales? Estos cuestionamientos nos llevan a identificar una planificación “sin forma”, no definida, idea que se suma a las generalizaciones de los enunciados anteriores y que se adapta al contexto de la EM en el que estamos inmersos. Este a su vez, se caracteriza por el predominio de la enseñanza de la gramática y la interpretación textual. Por todo ello, es muy probable que el profesor no trabaje con la producción oral y escrita, sino que siga el libro. Y su objetivo sea al final cumplir los capítulos del libro.

4 ¿En qué teorías te basas para planificar o crear tus clases?

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
4 Teorías que emplea para planificar.	<p>4 ≠ <i>Geralmente parto do principio que o planejamento deixa o professor mais seguro e confiante para passar o assunto para seus discentes.</i></p> <p>Paráfrasis: Explica, que generalmente su punto de partida está en el principio que la planificación deja al profesor más seguro y le da confianza en su trabajo de pasar la materia para sus discentes.</p>	4 Distorsión semántica por incoherencia semántica con el tema.

La secuencia discrepa completamente del tema de la pregunta (referente) y aporta un nuevo eje temático que es “la valoración sobre la labor de planificar”. El sujeto narrador en la secuencia aparece en primera persona en el verbo *parto* al referirse que parte (que él se cree) del principio que planificar deja al profesor más seguro a la hora de pasar el contenido a sus alumnos. Para esa explicación el profesor habla evocando a la tercera persona (deja al profesor más seguro), este recurso caracteriza una generalización impersonal, el IL “deja al profesor” (*deixa o professor*) equivale a “todo el mundo”, conlleva decir que todos los demás

profesores también deben sentirse seguros por planificar cómo él. En el enunciado “dejar al profesor más seguro” Identificamos una generalización implícita: si planificar deja a todos más seguros es porque no planificar genera inseguridad.

La falta de congruencia temática entre la pregunta y la respuesta ratifica que solo la primera implicatura no fue decodificada por el informante: a) que el profesor se basa en teorías para planificar o crear sus clases y b) que el profesor planifica las clases.

Consideramos toda la secuencia un solo IL que refleja una distorsión por incoherencia semántica con el tema central de la pregunta. Ninguna teoría es explicitada por el profesor, como podrían ser las teorías lingüísticas, didácticas, de adquisición de segundas lenguas o pedagogías. Puede que una vez inmerso en la propuesta del libro que es adoptado y las orientaciones del sistema contratado por la institución no le hayan provocado la necesidad de reflexionar en aquellos campos teóricos. Hemos observado, tanto en esta secuencia, como en la seis que se repiten la inversión de sujetos, el “ocultamiento” del encuestado y el desacuerdo temático con el referente.

La idea de que planificar genera seguridad al profesor es coherente con “planificar le quita peso (trabajo) de encima”. En ambas ideas el foco está en el profesor, se trata de una distorsión implícita puesto que no hace ninguna mención al referente propuesto: Teorías que emplea para planificar.

5 ¿De qué manera tienes en cuenta las necesidades y carencias de cada grupo a la hora de planificar el curso?

TEMA PROPUESTO POR LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
5 Elementos del aprendizaje de cada grupo que toma en cuenta a la hora de planificar el curso.	5 ↔ <i>Quando faço o meu plano de aula, levo em consideração o nível de dificuldade de cada grupo, principalmente em relação às escolas da rede oficial (pública)</i> Paráfrasis: Explica que cuando hace su plano de clase lleva en cuenta el nivel de dificultad de cada grupo, principalmente con relación a las escuelas públicas.	5. Generalización por verbo inespecífico, distorsión por incoherencia semántica y generalización por sustantivo inespecífico.

Toda la secuencia está en la misma dirección temática de la pregunta y por ello consideramos que el profesor decodificó las implicaturas de la pregunta: a) el profesor tiene en cuenta las necesidades y carencias de sus alumnos y b) el profesor planifica el curso. Prevalece una conducta explicativa en la cual el sujeto

enunciador aparece en primera persona en las formas verbales hago y llevo (*faço* y *levo*). El primer verbo se repite en las preguntas 2 y 3 dónde reafirma la idea de autoría sobre “hacer o crear” su propia planificación (hago mi plan). El segundo verbo (llevo), incide sobre la intención de reconocer el nivel de dificultad de los alumnos para planificar (llevo en consideración el nivel de dificultad...). El IL “hago” (*faço*) es una generalización por verbo inespecífico, como en las secuencias anteriores hay un gran margen de posibilidades sobre la acción del verbo “hacer” (hago), podría ser, hacer un listado de lo que propone el índice de libro o copiar, crear, modificar... Es muy probable que la programación esté supeditada al libro didáctico del referido sistema de enseñanza contratado por la escuela y que haya poca intervención del profesor sobre sus contenidos y metodología.

El enunciado “el nivel de dificultad de cada grupo” (*o nível de dificuldade de cada grupo*) es una distorsión por incoherencia semántica que contiene una generalización por sustantivo inespecífico. La distorsión tiene como base la repetición del enunciado de la pregunta utilizando términos del mismo campo semántico: “llevo en consideración el nivel de dificultad de cada grupo”. En la respuesta no se identifica que el sujeto asume responsabilidad, más bien evita decir la forma que tiene en cuenta las necesidades y carencias de los grupos. Posiblemente porque nunca se ha fijado, o sencillamente porque no distingue las particularidades de los alumnos, tratándolos como un todo, un grupo. Recordemos que en la pregunta 3 el informante declara que su objetivo es enseñar a hablar, leer y escribir, destrezas que muy probablemente generan algún tipo de dificultad en su aprendizaje o adquisición, sea por las diferencias contrastivas de la lengua o por cuestiones cognitivas que no son nombradas.

Resaltamos que la cosificación “cada grupo” propuesta en la pregunta no es retomada ni contestada por el profesor, simplemente la incorpora, la utiliza en su explicación. Puede que el informante no se fije realmente en modificar o crear su planificación con base en la progresión del aprendizaje y lo que sí está refiriéndose es a las evaluaciones de los contenidos de las clases para saber “dónde” se ubican los alumnos, identificar lo que saben o no saben y la dificultad, que proviene de los exámenes. Es cierto que cuando los alumnos no saben pueden tener dificultades, pero queda incomprensible “medir” niveles de dificultades en vez de identificar o

describir las dificultades que los grupos tengan con una destreza o contenido lingüístico determinado.

La secuencia se encierra con una aclaración, un matiz especificando toda la acción descrita previamente (“...de planificar llevando en consideración la dificultad del grupo...”) en el enunciado: que todo lo que el profesor hace, lo lleva a cabo “principalmente sobre las escuelas oficiales (públicas)”. En este enunciado subyace una generalización implícita: que no valora o no percibe las dificultades de aprendizaje de los grupos de las escuelas privadas. Ciertamente no lo hace porque el modelo de programación de la escuela privada es muy rígido ya que tiene que cumplir un contrato firmado por la escuela y una empresa para tener, posiblemente que cumplir con el libro a toda costa. Por otro lado, podemos interpretar que el informante percibe que la planificación de las escuelas públicas tienen otros objetivos y características, posiblemente más flexible y mirando más hacia los alumnos y su progresión.

6 Apunta alguna necesidad o campo de conocimiento en el que creas necesario perfeccionarte.

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
6 Contenido que necesita perfeccionamiento.	<p>6 ≠ <i>Ha de fato uma lacuna na área de línguas estrangeiras:</i></p> <p>6.1 <i>o aluno não tem estímulo nenhum para estudar uma língua estrangeira em nosso país, pois, mesmo os que terminam não tem com quem praticarem, falta incentivo do governo.</i></p> <p>Paráfrasis: Argumenta que hay una laguna en el área de las lenguas extranjeras puesto que los alumnos no tienen estímulo ninguno para estudiar la lengua en el país, incluso los que concluyen (posiblemente la EM) no tienen con quien practicarla. Atribuye a la situación a la falta de incentivo del gobierno.</p>	<p>6 Distorsión semántica por incoherencia semántica con el tema.</p> <p>6.1 Generalización por declaración absoluta, cosificación por sustantivo postverbal abstracto y eliminación semántica.</p>

La secuencia está en total desacuerdo con el tema de la pregunta (referente), y aporta un nuevo eje temático al argumentar que hay una carencia, una “laguna” en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras, puntualmente se refiere al hecho que los alumnos no están motivados para estudiar lengua extranjera y los que concluyen el curso no tienen con quien practicarla. Considera que el Gobierno es el responsable por el referido desajuste. Se trata de un enunciado impersonal, el sujeto

narrador no está explicitado, sin embargo, emplea el posesivo en primera persona del plural nuestro (*nosso*) para referirse al país al cual pertenece.

Toda la secuencia es un IL que refleja una distorsión por incoherencia semántica con el referente. El profesor no habla de sí mismo, sino del alumno, de sus necesidades e implica al Gobierno como el responsable en motivar a los alumnos para seguir estudiando una LE. El informante no reflexiona sobre sus dificultades, simplemente oculta la necesidad de expresar que no tiene dudas o necesidades.

Analizando la estructura interna de la secuencia distorsionada nos llama la atención el IL “*el alumno no tiene estímulo ninguno para estudiar una lengua*” que contiene una generalización por declaración absoluta, y por ello se desprende un diagnóstico con valor de “verdad” sobre el panorama educacional. Aún en el mismo enunciado detectamos una cosificación por sustantivo inespecífico (estímulo), que oculta un referente con muchas variables como motivación, condiciones reales de oferta de clases específicas, o bien materiales... Esta imprecisión ocurre también con el IL “falta incentivo del Gobierno” que en el contexto del enunciado es una eliminación semántica ya que se queda sin una aclaración del real papel del Gobierno, o de como este debe incentivar a solucionar el problema de los alumnos “desmotivados por no tener como practicar la LE”.

7 ¿Cuál es tu mayor dificultad como profesor de español en la Enseñanza Media?

TEMA DE LA PREGUNTA	ANÁLISIS DE LA CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS DE LAS RESPUESTAS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
7 Dificultades que tiene como profesor de E/LE en la EM.	<p>7 ± <i>A maior dificuldade que sentimos ao passar o assunto para nossos discentes, está no fato de eles se deparar com espanhol, perguntam: quando e por que estudar espanhol, se não sei falar nem mesmo a língua portuguesa.</i></p> <p>Paráfrasis: Explica que su mayor dificultad y también la de otros profesores al pasar la materia, está en los cuestionamientos que hacen sus alumnos del porqué estudiar el español ya que ni siquiera saben hablar la lengua portuguesa.</p>	7 Distorsión por incoherencia semántica. Generalización por verbo inespecífico y adivinación.

El acuerdo temático de la secuencia es parcial, la parte discrepante está relacionada con la inversión de responsabilidades sobre el referente (dificultades), el profesor declara que la mayor dificultad de los docentes (se incluye) está en la percepción que los alumnos tienen de sí mismos: se cuestionan como pueden

estudiar el español si no saben hablar el portugués. La secuencia de carácter explicativo indica que hubo entendimiento, aunque con el sujeto invertido, de las implicaturas: a) los profesores de ELE de la EM tienen dificultades y b) hay una dificultad más relevante que las demás. El sujeto aparece identificado en tercera persona del plural del verbo sentir (*sentimos*) y en el posesivo nuestros (*nossos*). En el caso del verbo se incluye la colectividad, a todo el mundo, el grupo de profesores “siente” (*sentimos*) dificultad para enseñar lengua española y el posesivo modifica la palabra “discentes”, los alumnos en el caso no son solo suyos, hay otros poseedores.

Todo el enunciado es un IL que implica en una distorsión por incoherencia semántica con el referente. Interpretamos que al identificar las dificultades de los profesores (habla en plural) como siendo las dificultades de los alumnos el enunciado queda evasivo, el informante se aleja de reflexionar sobre sí propio. Así distorsiona el tema del referente. Observamos que IL “pasar” se repite de la misma forma de la pregunta 4, viene relacionado al “asunto”, al contenido de las clases. Ese IL constituye una generalización por verbo inespecífico que elimina su concepción didáctica pedagógica sobre cómo enseñar. Elimina y a la vez equivale a una acción didáctica unilateral de “pasar” el contenido para los alumnos: “el profesor enseña, es activo emite y los alumnos aprenden con pasividad”. Hay por lo tanto una contradicción con la pregunta 3 en la cual el informante explica que sus objetivos son procesuales, de enseñar a los alumnos a hablar, leer y escribir. Vemos indicios de una acción didáctica centrada en la instrucción y no en el aprendizaje. Por fin, en el enunciado “cuando y por qué estudiar español si no sé hablar ni mi propia lengua portuguesa” es un IL de generalización por adivinación, el profesor evoca el habla de supuestos alumnos que expresan sus creencias. La adivinación corrobora con la intención general de distorsión por incoherencia semántica que prevalece en toda la secuencia a la vez que fortalece un perfil de profesor poco reflexivo con su acción didáctica y concepciones pedagógicas. Una adivinación tiene un valor de no ser contestable, de ser una verdad axiomática amparada por su contenido, o sea, por lo que dice y por su valor social al evocar a terceros (los alumnos) en una repetición de una creencia que solemos escuchar en las clases de ELE: “¿Cómo puedo aprender una lengua si no sé la mía?”. Como vimos, el enunciado distorsiona una declaración (habla popular) frecuente que está relacionado a las creencias de los alumnos

brasileños hacia su lengua materna que según el informante acaba repercutiendo en el aprendizaje de la LE.

8 Otras observaciones que te parezcan oportunas sobre estos temas.

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
8 "Libre" y todos los anteriores.	8. <i>Espero que este plano do governo de Pernambuco dê certo, no sentido de fazer intercambio, assim sendo vai estimular muitos dos nossos jovens.</i> Paráfrasis: Explica que el plan del Gobierno del estado de Pernambuco de promocionar la realización de intercambios con otros países sea efectivo para estimular muchos de los jóvenes.	8 Distorsión por transgresión formal con eliminación gramatical y generalización por verbo inespecífico.

Esta proposición, por su carácter semiabierto tiene la posibilidad de generar nuevos temas que pueden no atender a un referente previamente especificado, por lo tanto no analizaremos el acuerdo entre el tema propuesto por la pregunta y la respuesta.

En primera persona el sujeto narrador aparece en la forma verbal "espero" al referirse "al plano del Gobierno de Pernambuco". Es una secuencia explicativa dónde la cohesión y la coherencia están afectadas, no es posible entender lo que quiere decir con "este plano". El complemento (¿Plano de qué?) remite a una referencia exofórica. Sin embargo, por el conocimiento que tenemos del contexto, hacemos la siguiente interpretación: "el plano al que se refiere es un programa, recién creado por el Gobierno del Estado Pernambuco, de intercambio para que los alumnos de la enseñanza pública estudien un curso en países de lengua española o inglesa".

Por no haber un referente previamente determinado, analizamos la lógica interna como una distorsión por transgresión formal, que como se ha visto anteriormente contiene una eliminación de complemento la cual hemos podido identificar por el contexto. Aun así, la incoherencia interna de la secuencia se mantiene por algunos elementos como en el caso del IL "éxito" (*dê certo*) que es una eliminación gramatical. Se refiere al éxito del plan del Gobierno, pero ¿el éxito sería para el Gobierno o para los alumnos?, para que estos se motivaran a estudiar lenguas extranjeras en sus contextos o que vean las posibles aplicaciones de estudiar una LE. Y por el lado del Gobierno, el éxito podría ser atribuido al hecho

simplemente de lograr poner en práctica su política pública. A continuación otro IL (*estimular*) es una generalización por verbo inespecífico que en el enunciado tiene como supuesto agente “el intercambio”, al cual se le atribuye la capacidad de “estimular” muchos de nuestros alumnos. El cuantificador “muchos” contribuye con otra generalización, que está en lugar de “los alumnos seleccionados”, posiblemente porque ni todos podrán participar del programa.

Las preguntas a lo largo del cuestionario tienen como eje central la práctica docente y en esta secuencia, hemos percibido que el profesor optó por hablar de una cuestión de política educacional y el papel del Gobierno en la educación. De esta forma, vemos a un profesor que se exime de hablar de sí propio, no se hace preguntas sobre su práctica, el papel del alumno, la planificación. Es muy probable que se ausente de reflexionar sobre su práctica docente por cuestiones de la estructura de la institución en que está inmerso, la cual no debe implicar al profesor en decisiones pedagógicas y “delega” la reflexión curricular a un material comprado de una empresa.

CONCLUSIÓN

Como síntesis, recompilamos las ideas centrales explicitadas en las respuestas del cuestionario:

- Utiliza el libro y materiales didácticos para cumplir con el contrato firmado con la editorial Positivo;
- Planifica según criterios cuantitativos que divide los contenidos en cuatro semestres;
- Planifica con base en el nivel de dificultades de cada grupo con el fin de enseñar a los alumnos a hablar, leer y escribir en ELE;
- Planificar es una acción que conlleva una labor más “llevadera” del profesor porque no se le acumula el trabajo y le deja más seguro para dar las clases;
- Con relación a los elementos de aprendizaje de los alumnos que lleva en cuenta a la hora de planificar, considera el nivel de dificultades de los grupos, principalmente los de las escuelas públicas;
- Los alumnos tienen dificultades para aprender ELE porque no saben el portugués;

- El Gobierno del estado es el responsable por la falta de motivación de los alumnos en estudiar LE y tiene la facultad de solucionar el problema de la falta de motivación de los alumnos con políticas públicas.

Aunque cada una de las respuestas tiene un solo referente, “habla sobre un tema específico”, aparentemente aislado, identificamos dos bloques de secuencias que se agrupan con cierta coherencia en torno a dos ejes temáticos. El primero comprende las respuestas 1, 2, 3 y 5, la 4, no ha sido incluida por presentar una distorsión y desacuerdo total con el referente. Los temas que las cohesionan están relacionados con el libro y los materiales didácticos, también con el modo, los objetivos y los elementos del aprendizaje que tienen en cuenta a la hora de planificar: *El profesor trabaja siempre con el libro de la editorial “Positivo” por causa de un contrato firmado entre su institución de enseñanza y la editorial, también utiliza otros materiales además del libro que son suministrados por el portal del “Sistema Positivo”. Generalmente hace la planificación (plan de clase) dividiéndolo en cuatro partes (períodos) porque no le gusta que se le acumule el trabajo en mitad de año. Sus objetivos al realizar el plan de clase son enseñar al alumno a hablar, leer y escribir. Se cree que hacer el plan de curso (planificar) deja al profesor más seguro, le da confianza para realizar su trabajo, y al crearlo, tiene en cuenta el nivel de dificultad de cada grupo.*

El segundo bloque se unifica con base en las respuestas 6, 7 y 8 que tratan de las dificultades del trabajo docente, el papel de los alumnos y del Gobierno: *El profesor identifica que hay una laguna (problemas) en el área de las lenguas extranjeras, los alumnos no están motivados y ello se agrava porque no tienen con quien hablar la lengua. Atribuye la responsabilidad de este desajuste al Gobierno que no los motiva. Su mayor dificultad y también la de otros profesores al pasar la materia, está en los cuestionamientos que los alumnos se hacen a sí mismos porque estudiar el español ya que ni siquiera saben hablar la lengua portuguesa. Por fin, delega la solución de la problemática de la enseñanza de ELE en el Gobierno del estado de Pernambuco al crear un proyecto de intercambios para los alumnos de las escuelas públicas del estado para otros países que sirva para estimular a los jóvenes estudiantes de LE”.*

A partir de estas ideas y con base en el análisis de los enunciados hemos podido identificar que prevalecen tres creencias implícitas que se estructuran a partir

del contexto de enseñanza y las opciones didácticas: **Planificar los contenidos tiene como fin reducir el trabajo del profesor y proporcionarle seguridad para dar clases.** Esta creencia se ampara en las declaraciones explícitas del informante, por su postura de alejamiento al contestar el cuestionario, por tener que manejar un proceso de planificación para cumplir un contrato. Parece suponer que el contexto laboral no le demanda una actitud crítica y reflexiva sobre su programación, condicionando así su mirada hacia un trabajo que “tiene que ejecutar” en vez de tener que crear materiales o programaciones. La segunda **creencia está relacionada con las dificultades y necesidades inherentes a la práctica docente del ELE son de responsabilidad del sistema educacional (del Gobierno) y de los propios alumnos.** En la tercera creencia **el profesor atribuye al Gobierno la responsabilidad por solucionar la falta de motivación de los alumnos de E/LE en la EM.** A estas dos últimas creencias se añade el poco comprometimiento del profesor con el entendimiento de las necesidades de los alumnos. Estos están desmotivados por cuestiones ajenas a la clase, al método, o a la escuela, están desmotivados por algo que en su condición los alumnos no pueden solucionar.

Como hemos visto las respuestas 4, 6, 7 y 8 están distorsionadas con relación al referente e internamente, hay una nítida postura del informante en no contestar sobre las teorías que emplea para planificar, sus necesidades formativas y sus dificultades formativas. Es muy probable que las dificultades de los alumnos sean las suyas y por no reflexionar sobre su práctica (porque sigue el libro) atribuye al Gobierno toda la responsabilidad. Con ello puede que esté, de forma inconsciente, recurriendo a una argumentación dogmática de mucha “fuerza” con base en la “voz común” de culpar al Gobierno por todo.

7.6.1.4 Análisis cuestionario: PROF 04

APARTADO I

1. Identificación: 1.1 (X) Hombre 1.2 () Mujer 1.3 Edad: <u>33</u> 1.4 Lengua materna: portugués _____			
1.5 Dirección de correo electrónico: <u>ARTXXX@gmail.com</u>			
2. Formación académica superior completo GRADUACIÓN EN LETRAS /ESPAÑOL Y POSTGRADO EN LINGÜÍSTICA APLICADA			
2.1 Institución	<u>UFPE</u>	2.2 (X) Pública	2.3 () Privada 2.2 Año de conclusión: <u>2001</u>
3. Curso(s) relacionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera: <u>CURSO DE FUNDAMENTOS Y ENTRENAMIENTO PREVIO (INTERNATIONAL HOUSE)</u>			
4. ¿Estás en posesión de algún diploma de español como lengua extranjera?			
4.1 () DELE BÁSICO	4.2 () DELE INTERMEDIO	4.3 (X) DELE SUPERIOR	4.4 () OTROS
5. Tipo de Institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, elige aquella en la que tengas más horas de clases:			
5.1 () Escuela pública federal	5.2 () Escuela pública del estado		
5.3 () Escuela pública municipal	5.4 (X) Escuela privada	5.5 () Otro _____	
. Tiempo de docencia en la asignatura de lengua española: <u>10 AÑOS</u>			

APARTADO II

1 ¿En tus clases sigues siempre un libro didáctico? 1.1 Si es así ¿qué libro? 1.2 ¿Por qué este libro? 1.3 ¿Utilizas otros recursos además del libro para planificar tus clases? ¿Por qué?

TEMA PROPUESTO POR PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
1 Utilización de un libro didáctico en las clases.	1. ↔ <i>Sí</i>	1
1.1 Identificación del libro.	1.1 ↔ <i>Actualmente trabajo utilizando "Prefiero Español" de Santillana y "Enlaces" de SBS.</i>	1.1
1.2 Razones de la utilización del referido libro	1.2 ↔ <i>Por la diversificación de géneros textuales, buena disposición gráfica y por contener temas transversales.</i>	1.2 Generalización por declaración absoluta y juicio de valor.
1.3 Utilización de materiales diversos para planificar;	1.3 ↔ <i>También utilizo el programa de los exámenes de selectividad como el "seriado UPE*" debido a su importancia e influencia social. Uso vídeos, canciones, textos de géneros diversos y producciones artísticas y culturales</i>	1.3 Generalización por verbo específico y juicio de valor. Eliminación por incoherencia semántica.
1.3.1 razón de su elección.	1.3.1 ↔ <i>pues sé que es muy importante para la adquisición de conocimiento de mundo por los alumnos y su interacción.</i> Paráfrasis: Argumenta que en el momento utiliza los libros "Prefiero Español" de Santillana y "Enlaces" de SBS por contener una diversidad de géneros textuales, buena disposición gráfica y contener temas transversales. También utiliza los programas de los exámenes de	1.31 Distorsión por incoherencia semántica. Generalización por juicio de valor, eliminación gramatical.

	<p>Selectividad debido a su importancia e influencia social. Además, utiliza vídeos, canciones, textos de diferentes géneros y producciones artísticas y culturales por considerarlos muy importantes para la adquisición de conocimiento de mundo y también contribuyen a la interacción de los alumnos.</p> <p>* Es un sistema de Selectividad en el cual el alumno se examina en cada uno de los tres cursos de la EM y al final obtiene una sola nota para acceso a la enseñanza superior de la Universidad de Pernambuco (UPE)</p>	
--	---	--

La secuencia presenta acuerdo total con el referente, prevalece una conducta discursiva argumentativa, el sujeto locutor aparece en tres momentos en primera persona de singular en las formas verbales “trabajo, utilizo y uso”. El primer verbo (trabajo) se refiere al libro que utiliza en sus clases, el segundo (utilizo) cuando menciona que emplea materiales diversos para la planificación y el tercero (Uso) para decir que utiliza materiales como vídeos, canciones, etc.

En los enunciados 1 y 1.1 el profesor asiente que utiliza el libro didáctico e identifica sus nombres: “Prefiero Español” de Santillana y “Enlaces” de SBS. El enunciado 1.2, es en su totalidad una generalización por declaración absoluta que contiene un juicio de valor y una eliminación semántica. Como características típicas de esta generalización el sujeto no aparece identificado y hay una exposición razonada del porque utiliza tales libros: “por la diversificación de géneros textuales, buena disposición gráfica y por contener temas transversales”. De esta forma, el profesor expone su punto de vista como verdadero, como si tratara de buscar un apoyo en un consenso, es decir, que utiliza tales libros por algunas razones reconocidas no solo por él pero también por “todo el mundo”, que en el caso la comunicad científica. En el mismo enunciado, el juicio de valor “buena” hace referencia a la disposición gráfica del libro, es el único punto del enunciado que es calificado, posiblemente porque no es un fuerte argumento comparado a los otros dos, diversidad de géneros y los temas transversales y necesita ser reforzado.

El Enunciado 1.3 contiene una generalización por verbo inespecífico (utilizo) que afecta el entendimiento de enunciado. Al argumentar que utiliza el programa de los exámenes de Selectividad debido a su importancia e influencia social, el profesor no deja claro si lo utiliza para crear programas, materiales o fichas de clase. El programa de una oposición en sí mismo no consiste, en principio, en un material

didáctico para ser empleado en el aula. Lo que puede que quiera decir es que tiene en cuenta los contenidos de la oposición para elaborar materiales de clase que utiliza al mismo tiempo que el libro. Aún en este enunciado el IL “importancia e influencia social” (argumento de la utilización del programa de Selectividad) es una generalización por juicio de valor. Evita decir para quien y porque el programa es importante y qué significa “tener influencia social”, faltan complementos del tipo: Influencia social para alguien o para un propósito determinado. Aquí parece indicar que la importancia al cual se refiere es una demanda de toda la comunidad educacional (los alumnos, la institución de enseñanza y padres) y por ello el profesor se basa en el programa de la Selectividad para hacer materiales didácticos para sus clases de ELE y de alguna forma programar.

Sobre los materiales para la planificación, el profesor dice que utiliza vídeos, canciones, diferentes géneros textuales y producciones artísticas y culturales. El IL “producciones artísticas y culturales” implica en una eliminación semántica, es imposible de entender o de reconstituir en el contexto los complementos de “artísticas y culturales”, como materiales diversos para hacer algo o tomar como ejemplo, o como actividad. Podrían ser de alguna cultura hispánica o recreada por los alumnos como actividad en el aula. Todos estos recursos son considerados “muy importantes” para la adquisición “conocimiento de mundo” por los alumnos y su interacción”. Este fragmento de la secuencia (1.31) está distorsionado por incoherencia semántica, contiene una generalización por juicio de valor (muy importante) y al mismo tiempo una eliminación gramatical. Los recursos diversos mencionados (vídeos, canciones...) son considerados muy importantes, siendo así, es un modelo absoluto de una verdad cierta y a la vez incontestable. Pero este juicio de valor está en acorde con la distorsión del enunciado 1.3.1 una vez que los referidos recursos son considerados importantes para “adquisición de conocimiento de mundo por los alumnos y su interacción”. Es cierto que el aprendizaje de una lengua extranjera conlleva a un conocimiento de mundo, que a su vez es un concepto muy amplio, pero seguramente lo que se distorsiona es el orden lógico del enunciado, en el cual el informante argumenta que se adquiere primero el conocimiento de mundo y enseguida la lengua extranjera. Por fin, la eliminación gramatical del IL “interacción” (1.3.1), parece suponer que se refiere a la interacción del alumno en el mundo o con el mundo que habla la LE, de esta forma se acredita a

los materiales citados la responsabilidad por la adquisición de competencias lingüísticas y de “conocimiento de mundo”.

Con este análisis percibimos es que en el MM de informante hay dos líneas de pensamiento, por un lado una vía con rasgos de una formación para la vida, formación ciudadana, humanista, de lengua en uso con base en el significado que se refleja en los libros didácticos que tienen diversidad de tipología textual y temas transversales, en esta vía se percibe el compromiso con los materiales que también con textos, música, vídeo y la “propuestas” artísticas y culturales. En la otra línea, más bien instrumental, están los posibles materiales que atienden a la demanda social y de los alumnos para atender al programa de la Selectividad.

2 ¿Cómo planificas tus clases para el año académico?

TEMA PROPUESTO POR PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
2 Modo con que planifica el año académico.	<p>2 ↔ <i>Hago la división por semestres y específico los objetivos, las estrategias, recursos didácticos y las producciones artísticas y culturales.</i></p> <p>Paráfrasis: Explica que planifica dividiendo el contenido en semestres, especificando los objetivos, las estrategias, recursos didácticos y las producciones artísticas y culturales.</p>	2 Eliminación por incoherencia semántica.

La secuencia presenta acuerdo total con el tema propuesto, la conducta discursiva es descriptiva explicativa, el sujeto enunciador aparece identificado en las formas verbales “Hago y específico”, el primer verbo se refiere a la división temporal (por semestre) que divide su año académico y el segundo verbo (específico) incide sobre los objetivos, estrategias, recursos didácticos y producciones artísticas y culturales que dice estar en su programación. Consideramos que el informante identificó las tres implicaturas subyacentes a esta pregunta: a) que el profesor realiza una planificación de clases; b) que realiza una planificación para todo el año y c) que él es responsable por su propia planificación.

En toda la secuencia matizamos el IL “producciones artísticas y culturales” que es una eliminación por incoherencia semántica. Como se ha visto, este IL está presente en el primer enunciado y se nos hace imposible reconstruir con precisión las varias posibilidades que los complementos de “artísticas y culturales” pueden tener. De alguna forma, también esta eliminada la relación que este “modo” de

planificar tiene con los contenidos de los libros y de los demás materiales. Los objetivos, las estrategias y recursos didácticos no están relacionados a ninguna de las dos fuentes de contenidos, solo sabemos que el referido “modo” es un criterio temporal cuantitativo (por semestre).

3 ¿Qué objetivos persigues cuando planificas tus clases?

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
3 Objetivos de la planificación que realiza.	<p>3 ↔ <i>El desarrollo cognitivo partiendo de las cuatro destrezas para la adquisición de una lengua extranjera: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora;</i></p> <p>3.1 además de <i>abarcar los contenidos del programa de la Selectividad.</i></p> <p>Paráfrasis: Explica que tiene como objetivo de su planificación el desarrollo cognitivo que se logra a partir de las cuatro destrezas para la adquisición de una lengua extranjera que es la expresión oral, expresión escrita, la comprensión auditiva y la comprensión lectora. Además, abarca los contenidos del programa de la Selectividad.</p>	<p>3 Distorsión por incoherencia semántica.</p> <p>3.1 Generalización por verbo inespecífico.</p>

El enunciado presenta total acuerdo con el tema de la pregunta, la conducta discursiva es explicativa, el sujeto enunciador no aparece a lo largo de la secuencia y consideramos que el informante ha identificado las dos implicaturas contenidas en la pregunta: a) que hace planificaciones y b) que el profesor establece objetivos o que tiene objetivos en su acción de planificar.

Para el análisis, consideramos el enunciado 3 un solo IL en el cual prevalece la distorsión por incoherencia semántica. No se trata de una construcción oracional agramatical, pero entendemos que el orden de los procesos de adquisición parten del desarrollo de las destrezas para el aprendizaje/adquisición de una lengua extranjera, que a su vez conlleva o implican en un desarrollo cognitivo de forma más amplia. El “desarrollo cognitivo” en el enunciado es una cosificación que funciona como un segundo objetivo, una redundancia en la explicación, una etiqueta que va en lugar de “adquisición de la lengua”. Es decir, lo que ciertamente tiene como objetivo es la adquisición de la lengua que se logra por mediación del trabajo con las cuatro destrezas. Interpretamos que esta distorsión y también la cosificación alteren realmente la relación causa efecto de los procesos didácticos descritos y nos lleven

a entender que estas concepciones no son de verdad lo que hace el profesor, sino lo que proyecta como forma ideal a ser adoptada en su didáctica.

El enunciado siguiente (3.1) contiene una generalización por verbo inespecífico (abarcar) que incide sobre el complemento “contenidos del programa de la Selectividad”. Abarcar puede significar proponer, o atener, el verbo está en infinitivo, pero no sabemos quién abarca. El sujeto podría ser las destrezas, pero queda sin sentido que la expresión oral, escrita... abarquen contenidos de la Selectividad y también porque estos, a su vez, suelen ser los tópicos de la gramática normativa y comprensión textual. Este enunciado (3.1), es en su totalidad, el segundo objetivo explicitado de la programación que el informante dice que realiza y partiendo del verbo inespecífico. Observamos que aquí no hay conexión con los procesos descritos en el enunciado 3, como si tratara de dimensiones distintas, que a su vez no conectan con las destrezas, desarrollo cognitivo adquisición de la lengua. Desde esa óptica, la enseñanza de contenidos para la Selectividad es un objetivo alejado del primero, está relacionado a la enseñanza de contenidos aislados de propósitos educacionales/pedagógicos. Aquí parece que al identificar dos objetivos el profesor no considera la enseñanza de contenidos para Selectividad como algo significativo o que genere el desarrollo cognitivo del alumno.

4 ¿En qué teorías te basas para planificar o crear tus clases?

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
4 Teorías que emplea para planificar.	4 ↔ No hay una específica. 4.1 ↔ Sigo mi formación académica, la experiencia y PCN. Paráfrasis: Explica que no utiliza una teoría específica, pero se guía por su formación académica, la experiencia y el documento parámetros curriculares nacionales (PCN) del Ministerio de la Educación de Brasil.	4 Generalización por identificación semántica. 4.1 Generalización por verbo inespecífico. Distorsión por incoherencia semántica.

La secuencia explicativa presenta acuerdo temático total con el referente, el sujeto es identificado en la forma verbal “Sigo” y en el posesivo “mi”. El verbo en primera persona se refiere a todo el complemento: “mi formación académica, la experiencia”. En el caso, “formación académica” como graduado en letras y con el título de posgrado en lingüística aplicada. Las implicaturas, a) que el profesor se

basa en teorías para planificar o crear sus clases y b) que el profesor planifica las clases, fueron decodificadas por el profesor.

El enunciado 4 es un solo IL que contiene una generalización por identificación semántica en la cual subyace que el informante reconoce que hay teorías de una forma general relacionadas al campo de la programación, pero por alguna cuestión, que no logramos saber, no las menciona o considera ninguna puntualmente “utilizable o adoptable” para planificar su curso de español.

El enunciado 4.1 contiene una generalización por verbo inespecífico (Sigo) y también es una distorsión por incoherencia semántica. Si cuestionamos sobre el verbo “Sigo” no queda claro si lo que quiere decir es que sigue estrictamente su formación académica, la experiencia como docente y el PCN como sus programa de clases de ELE o si adopta los contenidos de estos temas que a su vez se fundamentan en teorías explícitas de la lingüística y pedagogía muy concretas. Pero al decir que “sigue” su experiencia, sería la experiencia de hacer programaciones o la experiencia de simplemente actuar como profesor. También podría seguir alguna programación ya creada por otros profesores o por el libro. El hecho es que en el fragmento de discurso analizado no hay una relación explicitada entre la referida experiencia y algún campo teórico o conocimiento científico de las áreas en cuestión. Esta ausencia de etiquetas teóricas en el discurso del profesor puede representar que su práctica no esté realmente en función de la adquisición de la lengua como aparece en los enunciados 1.3.1 y 3, sino en un foco instrumental direccionado a los contenidos de Selectividad y a seguir el libro.

5 ¿De qué manera tienes en cuenta las necesidades y carencias de cada grupo a la hora de planificar el curso?

TEMA PROPUESTO POR LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
5 Elementos del aprendizaje del alumno que toma en cuenta a la hora de planificar el curso.	5 ↔ El perfil social, conocimientos sobre la lengua y otras experiencias que cada alumno posee. Paráfrasis: Explica que para planificar tiene en cuenta el perfil social del alumno, los conocimientos que tienen sobre la lengua y otras experiencias que cada uno posee.	5 Generalización absoluta y declaración de sustantivos inespecíficos.

Toda la secuencia está en la misma dirección temática de la pregunta y por ello consideramos que el profesor decodificó las implicaturas de la pregunta: a) el

profesor tiene en cuenta las necesidades y carencias de sus alumnos y b) el profesor planifica el curso. Prevalece una conducta explicativa en la cual el sujeto enunciador no es identificado.

Analizamos la secuencia como un solo IL en el cual prevalece una generalización por declaración absoluta, en la cual no se identifica un sujeto agente sobre un hecho una concepción que va más allá de la opinión personal del informante, se trata casi de una verdad universal, o una opinión de consenso en el medio académico. Pero la equivalencia que trae la generalización por declaración absoluta se agudiza con los sustantivos inespecíficos contenidos en el enunciado. Es decir, el profesor explica que “el perfil social” es uno de los puntos que toma en cuenta para planificar. La clase social como determinante de las necesidades y carencias de los alumnos remite a muchas hipótesis y a la vez tiende a ser inespecífico. Puede que se refiera a una relación del perfil social de un grupo determinado, que este grupo presente necesidades específicas de aprendizaje en la lengua o que este perfil social tenga más o menos dificultades. Al perfil social se suman otros dos puntos que el profesor considera tener en cuenta para planificar el curso: “los conocimientos sobre la lengua” y “otras experiencias” que los alumnos tienen. “Conocimientos y experiencias” son generalizaciones al igual que “perfil social”, conceptos muy amplios que encubren una serie de procesos imposibles de ser especificados en el contexto. Podría ser el conocimiento de lengua escrita, lengua oral, producción escrita... “Otras experiencias” a su vez no nos dice mucho, encubre una cantidad infinita de hipótesis, podrían ser experiencias de vida, o cognitivas, o en otros campos de conocimiento, etc. Lo que puede que quiera decir es que la clase social, el conocimiento de la lengua y otras vivencias de los alumnos son considerados determinantes de las necesidades y carencias de cada grupo.

6 Apunta alguna necesidad o campo de conocimiento en el que creas necesario perfeccionarte.

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
6 Contenido que necesita perfeccionamiento.	6 ↔ Concluir la maestría y perfeccionarme en las nuevas tecnologías. Paráfrasis: Explica que tiene como necesidad concluir su maestría y perfeccionarse en el campo de las nuevas tecnologías.	6 Generalización por identificación semántica, <i>distorsión por incoherencia semántica y eliminación semántica.</i>

La secuencia presenta total acuerdo con el tema de la pregunta. El sujeto narrador no aparece en la secuencia, prevalece el carácter explicativo e interpretamos que el profesor ha decodificado la implicatura de la pregunta: “los profesores tienen necesidades formativas para desarrollar su práctica”.

En la secuencia, resaltamos la generalización por identificación semántica que se desprende del IL “concluir la maestría”. Es decir que el profesor en este momento hace una maestría y que asocia este dato a una necesidad de perfeccionamiento. No informa más detalles, no dice el área de su postgrado ni tampoco su área de interés, solamente expresa de forma impersonal la necesidad de concluir el curso. Por otro lado, al contrastar la secuencia con el referente, observamos que ocurre una distorsión implícita por incoherencia semántica, ya que “concluir una maestría” no es, en principio, un campo específico y una necesidad de perfeccionamiento específico como dice el referente, sino muchos contenidos a la vez no especificados. Sobre las “nuevas tecnologías”, este IL es una eliminación semántica, queda eliminada la información si el profesor se refiere a su perfeccionamiento a una necesidad como usuario de nuevas tecnologías o como conocimientos para emplear en las clases de ELE. Aunque haya hablado de sí mismo, el profesor es poco reflexivo al hablar de sus necesidades formativas, puede que deposite en la maestría respuestas a su necesidad de perfeccionamiento, o que por otro que el curso le resulte también difícil de concluir.

7 ¿Cuál es tu mayor dificultad como profesor de español en la Enseñanza Media

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
7 Dificultades que tiene como profesor de E/LE en la EM.	7 ↔ No disponer de grupos que estén totalmente interesados en aprender el idioma. Paráfrasis: Explica que, su dificultad como profesor está en que los grupos no están motivados en aprender el idioma.	7 Distorsión por incoherencia semántica y generalización por cuantificador universal.

El acuerdo temático entre la pregunta y respuesta es total. El sujeto narrador no aparece identificado en la secuencia, prevalece una conducta explicativa y consideramos que el profesor decodificó las implicaturas de la pregunta: a) los profesores de ELE de la EM tienen dificultades y b) hay una dificultad más relevante que las demás.

Analizamos la secuencia 7 como un solo IL presenta una distorsión por incoherencia semántica y generalización por cuantificador universal. Atribuir su dificultad a la motivación de los alumnos es de alguna forma una inversión de papeles y responsabilidades sobre los hechos, posiblemente porque le cuesta reconocer sus dificultades o también porque no las identifica. El IL “totalmente” es una generalización por cuantificador universal que encubre una generalización implícita que es la idealización, la proyección que existe “grupos completamente interesados” en la asignatura. Aunque sea una proyección posible de existir el hecho de la “motivación en la EM” es algo muy discutible y no cerrado una vez que “el interés” puede ser reflejado de muchas formas en los grupos e incluso ser entendido como un proceso natural en determinados contextos de enseñanza.

8 Otras observaciones que te parezcan oportunas sobre estos temas

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
8 “Libre” y todos los anteriores:	8 ∅	8 Eliminación por el referente no está explícito en el texto.

Consideramos el vacío de información como una eliminación que genera una infinidad de hipótesis poco conclusivas, mientras tanto, vemos que esta “hoja” en blanco que se propone a ser el enunciado 8 se conecta a algunos elementos del discurso del profesor como el poco comprometimiento en delimitar los complementos de algunos enunciados y la ausencia del sujeto enunciador. Escribir poco o no escribir puede ser un estilo individual como también una forma de atenuar algunas carencias formativas y de conocimientos específicos del campo de la enseñanza y del currículo de ELE.

CONCLUSIÓN

Las ideas centrales explicitadas por la profesora en el cuestionario son las siguientes:

- Utiliza dos libros didácticos “Prefiero Español” de Santillana y “Enlaces” de SBS, porque contienen diversidad de textos, buena disposición gráfica y temas transversales. También utiliza los programas de Selectividad, videos, canciones, textos de diferentes tipologías y producciones artísticas y

culturales porque son “muy importantes para la adquisición de conocimiento de mundo por los alumnos;

- Planifica el curso académico por semestre especificando objetivos, estrategias, recursos didácticos y producciones artísticas y culturales;
- Tiene como objetivo de su planificación que los alumnos se desarrollen cognitivamente y la adquisición de una lengua extranjera por medio de las cuatro destrezas: comprensión oral y escrita y producción oral y escrita;
- No se basa en ninguna teoría específica para planificar sus clases, sino en su formación académica, en experiencia profesional y en el documento PNC;
- Considera el perfil social, los conocimientos sobre la lengua y otras experiencias de cada alumno como elementos relevantes del aprendizaje del alumno para hacer su planificación;
- Quiere concluir la maestría y perfeccionarse en las nuevas tecnologías;
- Los grupos de alumnos que no son totalmente interesados en aprender el idioma representan una dificultad en las clases.

Identificamos dos bloques temáticos cohesionados en torno a referentes que aparecen a lo largo del cuestionario y no obligatoriamente en el orden de la secuencia de las preguntas. En las secuencias 1, 2 y 3 identificamos un bloque temático que se aúna entorno a los conceptos de libro didáctico, materiales, Selectividad y objetivos de la programación: El profesor utiliza dos libros didácticos y otros materiales como los contenidos del programa de la Selectividad, vídeos, canciones, textos de diversas tipologías para planificar el año académico en semestres dónde se reflejan objetivos, estrategias, recursos didácticos y producciones artísticas y culturales.

El segundo bloco se cohesionan en torno a los enunciados 1.3.1 y 3 que se refieren al aprendizaje significativo: El profesor considera importante una enseñanza para la adquisición de competencias lingüísticas de lengua oral y escrita que proporcione el desarrollo cognitivo y amplíe su visión de mundo.

Todo lo analizado hasta aquí nos proporciona identificar 3 creencias que subyacen en el discurso del profesor: cree que planifica con base en los contenidos de la Selectividad para atender a una demanda social. Esta creencia se ampara en el razonamiento que el informante hace en los enunciados 1.3 y 3 en los cuales, por

medio de una generalización, considera que la Selectividad tiene influencia en la sociedad y también explicita que es uno de los objetivos de su planificación. La segunda creencia se desmiembra de la anterior: la programación de contenidos diversos (vídeos, canciones, textos de géneros diversos y producciones artísticas y culturales) y la de los temas transversales tienen la función de proporcionar el desarrollo cognitivo del alumno y el aprendizaje de las cuatro destrezas lingüísticas. Esta creencia se fundamenta en los enunciados 1.3 y 3, pero ambos son respectivamente distorsión y generalización, categorías que sugieren que los enunciados indiquen una proyección de lo que el profesor idealiza en vez de lo que realmente concreta en su plan de curso anual. La tercera creencia está relacionada a la visión teórica que el informante tiene de la planificación: no existen teorías específicas para planificación de contenidos para la enseñanza de ELE en la EM. Esta creencia explicita en la secuencia 4, pero al mismo tiempo el informante concibe que los parámetros curriculares son una fuente teórica a ser considerada, explica también que su formación académica es otro punto en el cual se fundamenta para planificar. Estas generalizaciones (secuencia 4) reflejan que el informante no se basa en los contenidos científicos del campo de la didáctica o de la pedagogía, más precisamente del currículo de la lengua extranjera, puede también que su práctica didáctica esté fijada en seguir los libros o porque sigue muy rígidamente la propuesta de los contenidos de la Selectividad. Aunque no declare que utiliza una teoría específica el hecho de citar “temas trasversales” es de alguna forma una referencia a un campo teórico que por el contexto tiende a ser utilizado sin una conexión consciente del valor de este tema teórico.

Observamos que todos los enunciados presentan acuerdo total con el referente, este hecho nos trae un fuerte indicio del comprometimiento del informante con su trabajo docente. Además, está presente en el MM del profesor una visión de enseñanza de lengua partiendo de las cuatro destrezas, que debe de estar relacionada a su alto nivel de competencia lingüística como usuario. Por lo tanto, hay aquí un dilema donde se contrastan la perspectiva de la lengua en uso, con foco en la producción y lo que logra realmente poner en práctica en el diseño de su planificación, más puntualmente en la interacción de sus clases. A todo ello se suma que los grupos no están motivados, esta percepción del profesor conlleva,

ciertamente, a una dificultad añadida para el desarrollo de destrezas con foco en la producción significativa de la lengua.

7.6.1.5 Análisis cuestionario: PROF 05

APARTADO I

1. Identificación: 1.1 () Hombre 1.2 (X) Mujer 1.3 Edad: <u>26</u> 1.4 Lengua materna: <u>portugués</u> 1.5 Dirección de correo electrónico: _____			
2. Formación académica <u>superior completo Superior – Letras (Lic. Português e espanhol)</u>			
2.1 Institución <u>UFPE</u>	2.2 (X) Pública	2.3 () Privada	2.2 Año de conclusión: <u>2007</u>
3. Curso(s) relacionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera: <u>Pós- graduação incompleta em prática de ensino de língua espanhola</u>			
4. ¿Estás en posesión de algún diploma de español como lengua extranjera?			
4.1 (x) DELE BÁSICO	4.2 () DELE INTERMEDIO	4.3 () DELE SUPERIOR	4.4 () OTROS
5. Tipo de Institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, elige aquella en la que tengas más horas de clases:			
5.1 () Escuela pública federal	5.2 () Escuela pública del estado		
5.3 () Escuela pública municipal	5.4 (X) Escuela privada	5.5 () Otro _____	
6. Tiempo de docencia en la asignatura de lengua española: <u>7 anos</u>			

APARTADO II

1 ¿En tus clases sigues siempre un libro didáctico? 1.1 Si es así ¿qué libro? 1.2 ¿Por qué este libro? 1.3 ¿Utilizas otros recursos además del libro para planificar tus clases? ¿Por qué?

TEMA PROPUESTO POR PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
1 Utilización de un libro didáctico en las clases.	1 ↔ <i>Um livro é adotado, porém não é necessariamente utilizado todos as aulas.</i>	1 Eliminaciones semánticas.
1.1 Identificación del libro.	1.1 ↔ <i>Prefiero español .ed. Santillana</i>	1.1
1.2 Razones de la utilización del referido libro.	1.2 ↔ <i>Se adequa ao perfil procurado e à carga horária</i>	1.2 Generalización por sustantivo inespecífico y verbo inespecífico.
1.3 Utilización de materiales diversos para planificar;	1.3 ↔ <i>Sim, recursos multimídia e filmes.</i>	1.3 Generalización por sustantivo inespecífico.
1.3.1 razón de su elección.	1.3.1 ∅ Paráfrasis: Explica que es adoptado el libro "Prefiero español" de la editorial Santillana, pero que no es necesario utilizarlo en todas las clases. La razón de su adopción fue por su adecuación al perfil que se buscaba (posiblemente el perfil de la escuela) y a la cantidad de horas de clase. Además del libro utiliza recursos multimedia y películas.	1.3.1 Eliminación semántica.

Solo la pregunta 1.3.1 no fue contestada y las demás presentan acuerdo total con los referentes. En la secuencia prevalece una conducta discursiva explicativa, el sujeto enunciador no aparece en ninguna de las respuestas.

En el enunciado 1 matizamos los indicadores lingüísticos “adoptado y utilizado” (*adoptado y utilizado*), formas no personales, indicadores lingüísticos que representan eliminaciones semánticas. La opción del informante por estas formas en pasiva dan “al libro” el papel de sujeto gramatical, de esta forma, la profesora no se implica en la elección del libro y evita identificar quien lo ha adoptado. La parte eliminada no es una necesidad de complemento gramatical del enunciado sino de los datos semánticos relacionados a la autoría de “adoptar y utilizar” que, bien podrían ser la institución, un grupo de profesores o ella misma.

En el enunciado 1.2 el IL “al perfil procurado” (*ao perfil procurado*) es una generalización por sustantivo inespecífico (*perfil*) y verbo inespecífico en la forma no personal (procurado) que componen una amplia justificación que en el contexto de la secuencia no puede ser especificada: si se refiere a un perfil determinado por la institución (Escuela), podría ser determinado por los profesores, o coordinadores, incluso por la misma profesora. No está claro quien determina el referido perfil y también quien lo “procura”, qué características tienen, podría ser la edad de los alumnos los objetivos curriculares, etc.

El IL “recursos” (1.3) es una generalización por sustantivo inespecífico, es un referente propuesto por la pregunta, pueden ser de muchos tipos y de tener varias funciones no especificadas en el contexto de la secuencia. Este enunciado está en acorde con los indicadores anteriores y con el siguiente enunciado (1.3.1) que está eliminado semánticamente (sin respuesta). El informante afirma que utiliza recursos didácticos además del libro pero no identifica las razones de su utilización.

Interpretamos que de las categorías de los procesos de modelado, afloran indicios que el profesor se encuentra al margen de las decisiones de planificación de contenidos y de elección de materiales, puede que simplemente siga el libro sin hacerse preguntas sobre su función u objetivos didácticos y pedagógicos de la asignatura.

2 ¿Cómo planificas tus clases para el año académico?

TEMA PROPUESTO POR PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
-----------------------------	---	---

2 Modo con que planifica el año académico.	2 ↔ <i>Planejo de acordo com os conteúdos relativos à serie, ao vestibular e de acordo com o tempo disponível.</i> Paráfrasis: Explica que planifica de acuerdo con los contenidos relativos al curso, al examen de la Selectividad y de acuerdo con el tiempo disponible.	2 Generalización por identificación semántica y sustantivo inespecífico.
--	---	--

En la secuencia prevalece la conducta discursiva explicativa, el enunciado presenta acuerdo total con el referente. El sujeto narrador aparece una sola vez en primera persona de singular en la forma verbal “planifico” (*planejo*), al identificar que planifica los contenidos de su asignatura de acuerdo con los contenidos de cada curso de la EM y la Selectividad. De esta forma la profesora asume las dos primeras de las tres implicaturas subyacentes en la pregunta: a) que el profesor realiza una planificación de clases y la c) que él es responsable por su propia planificación. La implicatura b) que realiza una planificación para todo el año; no ha sido contestada de forma explícita.

En la secuencia 2 el IL “contenidos relativos al curso” (*os conteúdos relativos à serie*) es una generalización por identificación semántica. Por medio de estos elementos es posible identificar que la profesora categoriza contenidos distintos, para cada curso de la EM y “otros” que se destinan a la Selectividad. Estos dos tipos de contenidos tienen puntos y objetivos comunes que los apróxima y a la vez que los aleja, pero no explicitados a lo largo del cuestionario.

El otro IL de la secuencia “el tiempo disponible” (*o tempo disponível*) es una generalización por sustantivo inespecífico, no queda claro a que se refiere, podría ser a la cantidad de clases u horas que la asignatura ocupa a la semana o podría ser relativo al calendario académico. Aunque puedan ocurrir variaciones en la cantidad de horas en las instituciones de enseñanza hay un mínimo de días y horas a cumplir determinadas por el MEC brasileño. Por todo ello la relación del “como” planificar queda muy generalizada por dos variables: la referencia a dos tipos contenidos, “de cada serie y de la Selectividad” y por el dimensionamiento de estos en un tiempo no definido (clase, semestre, año académico...).

Es posible que a partir de este análisis y la referencia que se ha hecho al libro en la secuencia anterior el profesor no dimensione su programación en el tiempo, sino que haga una división el libro a lo largo del curso.

3 ¿Qué objetivos persigues cuando planificas tus clases?

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
3 Objetivos de la planificación que realiza.	3 ↔ <i>Procuro explorar as competências e habilidades relativas a cada ponto estudado.</i> Paráfrasis: Justifica que procura explotar las competencias y habilidades relativas a cada ponto estudiado.	3 Generalización por verbo inespecífico y generalización por sustantivos inespecíficos. Distorsión por incoherencia semántica.

El enunciado presenta acuerdo total entre el tema de la pregunta y la respuesta, no menciona un objetivo concreto, sino categorías más amplias del aprendizaje de lenguas como las competencias y habilidades. El sujeto enunciador aparece en primera persona en la forma verbal “procuro” al referirse a lo que interpretamos como objetivos que persigue en su planificación: explotar habilidades y competencias. Consideramos a su vez que el informante ha identificado las dos implicaturas contenidas en la pregunta: a) que hace planificaciones y b) que el profesor establece objetivos o que tiene objetivos en su acción de planificar.

Resaltamos en la secuencia una generalización por verbo inespecífico del IL “explotar” (explorar) que elimina detalles de la acción didáctica en cuestión, podría ser sinónimo de “ejercitar, practicar, presentar o producir” textos en lengua oral o escrita, también podrían ser prácticas de comprensión lectora, etc. Los otros dos indicadores, “competencias y habilidades” también reflejan generalizaciones de las posibilidades de aprendizaje de la lengua, de las destrezas orales o escritas. De este modo, no solo se generaliza pero también se eliminan todas las posibilidades que no se pueden identificar en la secuencia y en el contexto del cuestionario.

El IL “cada punto estudiado” (cada ponto estudado) conduce el enunciado hacia una distorsión por incoherencia semántica, la lógica interna de la secuencia queda afectada una vez que las competencias y habilidades no están, o no son relativas a los contenidos (cada punto estudiado), sino que estos funcionan como una vía, un acceso para lograr aprendizaje de competencias y habilidades lingüísticas. Esta inversión en el orden lógico de la secuencia nos indica una falsa relación causa efecto en algunos pasos de la acción didáctica como podrían ser la determinación de objetivos didácticos, planificación de contenidos programáticos adquisición de competencias y evaluación.

4 ¿En qué teorías te basas para planificar o crear tus clases?

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
4 Teorías que emplea para planificar.	4 ↔ <i>Nas teorias do construtivismo e do sócio-interacionismo em suas nuances.</i> Paráfrasis: Explica que se basa en las teorías del constructivismo y de socio-interaccionismo en sus diferentes matices.	4 Generalización por declaración y cosificación por juicios de valor personales:

La secuencia explicativa presenta acuerdo temático total con el referente, se trata de un enunciado en el que el sujeto no es identificado. Las implicaturas, a) que el profesor se basa en teorías para planificar o crear sus clases y b) que el profesor planifica las clases, fueron decodificadas por la profesora.

El enunciado es una generalización por declaración absoluta que contiene dos cosificaciones por juicios de valor personales. Como se ha visto, el sujeto enunciador no aparece, se trata de una típica característica de la declaración absoluta que en la secuencia expresa una creencia de la profesora sobre las teorías de la pedagogía. Como si se tratara de un fuerte argumento o consenso en el medio académico. Las dos cosificaciones (constructivismo y socio-interaccionismo) son etiquetas que responden por completo a la pregunta pero que no encuentran respaldo ni continuidad en otras secuencias del cuestionario. Es decir, a lo largo del cuestionario no se percibe ningún indicio que la profesora ponga en práctica las teorías mencionadas en su forma de planificar o de utilizar el libro didáctico, como podrían ser la enseñanza cooperativa, el trabajo por tareas o la práctica de lengua en contextos comunicativos de lengua oral.

5 ¿De qué manera tienes en cuenta las necesidades y carencias de cada grupo a la hora de planificar el curso?

TEMA PROPUESTO POR LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
5 Elementos del aprendizaje del alumno que toma en cuenta a la hora de planificar el curso.	5 ↔ <i>Verifico se há um conhecimento prévio, o nível em que se encontram e</i> <i>5.1 ≠ a carga horária utilizada.</i> Paráfrasis: Explica que verifica las necesidades y carencias al identificar si hay un conocimiento previo (posiblemente de los alumnos) o por medio del nivel en que se encuentran los alumnos y la carga horaria utilizada.	5 Generalización por verbo inespecífico e identificación semántica. 5.1 Distorsión por incoherencia semántica.

Por mucho que la secuencia tenga una lógica y coherencia propia, delimitamos para efecto de análisis dos enunciados que guardan respectivamente

acuerdo total (5) y parcial (5.1) con el referente. Prevalece la conducta discursiva explicativa, el sujeto enunciador aparece en primera persona de singular en la forma verbal “verifico”, al referirse al conocimiento previo o nivel en que los alumnos se encuentran. Por todo ello, consideramos que el profesor decodificó las implicaturas de la pregunta: a) el profesor tiene en cuenta las necesidades y carencias de sus alumnos y b) el profesor planifica el curso.

El enunciado 5 el IL contiene una generalización por verbo inespecífico e identificación semántica. El verbo “verifico” es posiblemente una acción de sondeo que la profesora dice realizar, pero hay varias formas de hacerlo que no son especificados, es decir, equivale a “cualquier cosa o todas las cosas”. Tampoco se matiza si lo que observa es la producción de lengua oral o de lengua escrita de los grupos. Estas dos vertientes y sus distintas habilidades están al mismo tiempo encubiertas por el IL “un conocimiento previo, o nivel” (um conhecimento prévio o nível). Este identificador semántico remite, muy posiblemente, a que la profesora concibe que cada curso tiene contenidos específicos como ha dicho en la secuencia 2. Es probable que quiera decir que los distintos contenidos previos (no especificados como en un listado o en el libro) relativos a cada curso sea el baremo de evaluación y que estos determinan el nivel de aprendizaje.

El IL “carga horaria” es una distorsión por incoherencia semántica, se trata de un criterio burocrático, en principio ajeno a lo que el alumno retiene de aprendizaje de la lengua. Sin dudas que este elemento cuantitativo puede influir en la calidad del aprendizaje pero no sería plausible en el contexto como una necesidad o carencias de un grupo.

Interpretamos que la profesora considera relevante observar los alumnos como elemento para delimitar acciones didácticas para la clase y para la programación, pero faltan elementos para identificar que los alumnos pasan por procesos de adquisición de la lengua.

6 Apunta alguna necesidad o campo de conocimiento en el que creas necesario perfeccionarte.

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
6 Contenido que necesita perfeccionamiento.	6 ↔ Por vezes, sinto a necessidade de um aperfeiçoamento em 6.1 ↔ aspectos culturais e sociais dos países de língua espanhola, suas	6 Generalización por cuantificador universal y generalización modal. 6.1 Generalización por sustantivo inespecífico.

	<p><i>diferenças</i></p> <p>6.2 ↔ <i>que acabam refletindo diretamente no manejo e na língua de modo geral.</i></p> <p><i>Paráfrasis: Explica que a veces siente la necesidad de perfeccionarse en aspectos culturales y sociales de los países de lengua española. Considera que las diferencias entre las culturas de estos países acaban reflejándose directamente en el “manejo de la clase” y en la lengua de modo general.</i></p>	<p>6.2 Distorsión por transgresión semántica.</p>
--	---	---

La secuencia presenta total acuerdo con el tema de la pregunta. El sujeto narrador está presente en la forma verbal en primera persona de singular “siento” (sinto) al referirse a la necesidad de perfeccionamiento docente. Prevalece el carácter explicativo e interpretamos que la profesora ha decodificado la implicatura de la pregunta: “los profesores tienen necesidades formativas para desarrollar su práctica”.

En el enunciado 6 identificamos los indicadores lingüísticos “a veces” (por veces) y “siento la necesidad” (sinto a necessidade) que reflejan respectivamente una generalización por cuantificador universal y modal. Con estos indicadores entendemos que hay tono dubitativo en el cual la profesora “siente una obligación” de perfeccionarse, pero no es algo constante en su pensamiento.

El IL “aspectos” es una generalización por sustantivo inespecífico, la informante explica que necesita perfeccionarse en “aspectos culturales y sociales de los países de lengua española como también en sus diferencias”. Esta generalización nos trae muchas hipótesis sobre los contenidos que pueden estar relacionados a las ideas de “cultura y sociedad” con la ELE, pueden ser infinitos, los aspectos de la literatura, del arte, de las costumbres populares, la historia o formación de los pueblos, etc. El enunciado 6.2 es una distorsión por transgresión semántica, el IL “reflejando directamente en el manejo y en la lengua de modo general” (refletindo diretamente no manejo e na língua de modo geral) es un cambio en la lógica de la secuencia una vez que el perfeccionamiento al que se ha estado hablando es el del docente, para atender a una demanda suya y el “manejo” al que se refiere nos remite a la acción de mediación didáctica como puede ser la planificación o la clase en sí misma. Estas varias connotaciones que provienen de la distorsión no dejan claro la causa o necesidad del interés formativo de la profesora. Todo ello refuerza el tono dubitativo del inicio de la secuencia con relación al

referente (necesidad formativa). Es posible que no tenga claras sus necesidades formativas o ni conciba que su labor docente demande una formación continuada.

Por fin, identificamos que del enunciado 6.1 se desprende una generalización implícita en la cual la profesora reconoce que la lengua española presenta variedades por países y que estas son relevantes para la ELE.

7 ¿Cuál es tu mayor dificultad como profesor de español en la Enseñanza Media

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
7 Dificultades que tiene como profesor de E/LE en la EM.	<p>7 ↔ Como professora, minha maior dificuldade é a pequena valorização da disciplina por parte dos estudantes em detrimento do inglês,</p> <p>7.1 ↔ além de questões disciplinares diretamente ligadas a prática educativa.</p> <p>Paráfrasis: Explica que como profesora su mayor dificultad es la poca valorización de la asignatura por parte de los estudiantes comparado al inglés. Además están las cuestiones de disciplinares en el aula que están relacionadas directamente a la práctica educativa.</p>	<p>7 Generalización por declaración absoluta y distorsión por incoherencia semántica.</p> <p>7.1 Generalización por sustantivo inespecífico.</p>

La secuencia presenta total acuerdo temático con el referente, el sujeto narrador aparece en la forma del posesivo en primera persona “mi” (minha) y determina la dificultad que la profesora tiene en su labor docente (poca valorización de la asignatura por parte de los estudiantes comparado al inglés). La secuencia de carácter explicativo indica que hubo entendimiento de las implicaturas: a) los profesores de ELE de la EM tienen dificultades y b) hay una dificultad más relevante que las demás.

El IL 7 es una generalización por declaración absoluta que contiene una distorsión por incoherencia semántica. La profesora explica que su dificultad reside en la baja valoración de la asignatura (ELE) por parte de los alumnos, que la consideran de menor prestigio que la lengua inglesa. Analizamos esta generalización como un registro de un habla compartido por muchos docentes que están en el mismo contexto educacional. Al mismo tiempo que se “apoya” en el discurso de agentes exteriores, distorsiona la lógica interna de la secuencia una vez que considera la valoración de lengua inglesa no como suya, sino una percepción de los alumnos. Esta inversión de agente encubre su comprometimiento en declarar puntualmente elementos de su práctica docente. Dicho de otra forma, en este

fragmento de discurso el IL refleja la dificultad descrita por la profesora no sería suya sino de los alumnos.

El IL (7.1) “cuestiones disciplinares” es una generalización por sustantivo inespecífico que puede significar muchas cosas y a la vez está en acorde con todo que no se aclara en el enunciado anterior. Con esta generalización queda muy amplio saber cuáles elementos disciplinares pueden ser las dificultades para la práctica docente de la profesora.

Entendemos que en los temas que afloraron como dificultades (cuestión disciplinar y la valoración de la asignatura) hay poco comprometimiento de la informante que los trata con una cierta distancia y más una vez siguiendo el tono evasivo y dubitativo de la secuencia 6.

8 Otras observaciones que te parezcan oportunas sobre estos temas

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
8 “Libre” y todos los anteriores:	<p>8 “Reforma na educação” questões mais amplas que podiam influenciar diretamente nos resultados da educação brasileira não só em LE, mas em todos os âmbitos da educação.</p> <p>8.1 Creio que esse é um tema de muita importância a ser abordando no trabalho de vocês, antes das questões didáticas existe uma problematização maior que se resolvida daria condições para a prática dita “ideal”.</p> <p>Paráfrasis: Argumenta que con una reforma en la educación se modificarían cuestiones más amplias que podrían influenciar directamente en resultados de la educación brasileña y no solo en la enseñanza de la lengua extranjera. Dice creer que “este tema” (no definido, pero intuimos que sea la “reforma educacional”) es de mucha importancia para nuestro trabajo (no identifica a quien se refiere). Considera que la reforma en la educación debe venir antes de cuestiones didáticas ya que existe una problematización en una esfera más amplia que una vez resuelta daría condiciones para la concreción de una práctica docente llamada de “ideal”.</p>	<p>8. Generalización modal implícita, cosificación por juicio de valor, generalizaciones por sustantivos inespecíficos.</p> <p>8.1 Generalización por cuantificador universal, eliminación semántica</p>

Toda la secuencia es una argumentación sobre la “problemática de la educación brasileña”, considera que la política educacional nacional, de forma amplia, es más relevante que temas puntuales de la enseñanza de ELE. El sujeto enunciador aparece en primera persona del singular del verbo creer (creio) para

explicitar su creencia sobre la importancia de una reforma en la educación, considera que estas cuestiones de orden más amplia, deben de ser abordadas antes de las cuestiones didácticas que tratamos en el cuestionario. Se cree también que una vez solucionadas las cuestiones educacionales más generalistas de la educación se tendría la posibilidad de hacer ejercer una práctica docente “ideal”.

El enunciado 8 es una construcción impersonal en la cual hay una generalización modal implícita, la voz del enunciador reconstruida identifica una necesidad u obligación, como si la informante dijera “abogo por...” o “creo que debe ocurrir” una reforma en la educación. Pero la informante no se implica y emite su opinión, su creencia de forma impersonal, más bien intenta ocultarse.

El IL “reforma en la educación” (Reforma na educação) es una cosificación por juicio de valor y también una generalización. La reforma en la educación aparece en el texto explicitada por comillas y subrayada, se trata de un proceso muy complejo que aquí se nominaliza bajo una etiqueta común y recurrente en el contexto educacional. Esta cosificación se conecta sin ningún término de enlace al IL siguiente “cuestiones más amplias” (questões mais amplas), se trata de un conjunto de cosas no definidas, o sea, pueden ser cualquier cosa.

Pero esta reforma y los cambios propuestos no son explicitados, posiblemente se refiere a acciones del MEC o a leyes que desde su punto de vista tendrían el poder sobre los hechos de la educación señalados en las secuencias anteriores como la percepción negativa de los alumnos sobre la lengua, cuestiones disciplinares o de la propia institución de enseñanza. Es relevante señalar que la profesora desarrolla su trabajo en una escuela privada y de alguna forma delega sus soluciones a un elemento externo que es “el gobierno”. Pero delante de estos indicadores lingüísticos no sabemos si la profesora está hablando de políticas públicas, de leyes específicas o de cuestiones curriculares. La solución para los problemas de la educación está en la reforma que influirá en los “resultados de la educación”. Este IL es otra generalización por sustantivo inespecífico, seguramente no son resultados positivos y que en el conjunto de una secuencia muy generalizada es muy difícil de ser reconstruido en el contexto. Podrían ser resultados en el campo de la adquisición de la lengua, pero también los resultados de otros contenidos como los actitudinales podrían estar en el inconsciente del informante una vez que considera la disciplina una dificultad en sus clases.

En enunciado 8.1 el IL “muchas importancia” (muita importância) es una generalización por cuantificador universal, cuantifica “tema” que a su vez hace una relación anafórica con el enunciado anterior. Pero en la relación no está claro cuál es el tema al que se refiere la profesora, podría ser “la reforma en la educación, las cuestiones más amplias o también los resultados de la educación”, podrían ser también varios temas en lugar de solo uno, esta incoherencia es también una distorsión semántica de la secuencia que genera ambigüedad y evita una estructura sintáctica coherente. El IL “sus trabajos” (trabalhos de vocês) es una eliminación semántica, se eliminan los elementos previsibles para la contextualización a lo que quiere referirse. Como si estuviera subyacente a la investigación, al cuestionario, una propuesta con intención de cambios o crítica a la ELE.

Este apartado del cuestionario no tiene un referencial explícito y lo que ha aflorado es que el informante identifica que hay problemas en la educación, no los delimita y parecen no influenciar su práctica, se trata de elementos lejanos e identificables en la voz de muchos otros educadores. Por otro lado, no logra identificar sus “problemas” como también los objetivos didácticos de la asignatura, todo ello lo hace creer que sus respuestas para lo que identifica como conflictivo no esté en una esfera cercana, bajo su control, sino en el marco estructural del sistema educacional donde el Gobierno es el responsable por solucionar los desajustes.

CONCLUSIÓN

Las ideas nucleares explicitadas por la profesora en el cuestionario se resumen en:

- Adopta el libro didáctico “Prefiero Español” de la editorial Santillana que no es utilizado en todas las clases.
- El libro fue seleccionado para atender a un perfil (posiblemente por la institución) y una cantidad de horas de clase (no explicitada), además utiliza recursos multimedia y películas;
- Hace su planificación de acuerdo con los contenidos de cada curso de la EM y de la Selectividad en función del tiempo que dispone (no explicitado);
- Con relación a los objetivos de la planificación “explora las competencias y habilidades de los contenidos de su programación”;

- Para planificar se basa en las teorías del constructivismo y del sociointeraccionismo. También toma en cuenta el conocimiento previo de los alumnos y el nivel de conocimiento que tienen;
- Necesita perfeccionarse en temas culturales y sociales de los países de habla hispánica como también en sus diferencias lingüísticas;
- La poca valorización del ELE por parte de los alumnos con relación a la lengua inglesa y las cuestiones disciplinares representan “dificultades” para la profesora;
- Una “reforma en la educación” es la solución para cuestiones como los resultados (posiblemente bajos) de la educación brasileña y de la enseñanza de ELE;
- Hay problemas en la educación en una esfera más amplia que una vez solucionados darían condiciones para una práctica pedagógica considerada “ideal”.

Observamos que entre las respuestas, algunos temas se aúnan con coherencia formando tres “bloques temáticos”. El primer bloque comprende las respuestas 1, 2 y 5, en torno a los conceptos de libro didáctico, planificación, contenidos y “tiempo disponible”: La planificación de las clases o la acción didáctica tiene como base un libro, materiales multimedia y películas. Los contenidos, son determinados por “series” (cursos) y también por los puntos del temario del examen de Selectividad, estos a su vez son planificados de acuerdo con la “carga horaria”, posiblemente el número de clases que se dispone para cada curso de la EM. El segundo bloque se cohesiona a partir de las palabras llave contenidas en las respuestas 3, 4 y 5: “competencias, habilidades, constructivismo, sociointeraccionismo y conocimiento previo del alumno”. La profesora tiene como fuente teórica las corrientes sobre el aprendizaje como el constructivismo y el sociointeraccionismo, considera relevante los conocimientos previos de los alumnos y la explotación de competencias y habilidades en ELE. Por último, las respuestas 6, 7 y 8 recompilan las dificultades o problemas identificados por la profesora, tienen como palabras clave: “diferencias lingüísticas, pequeña valoración de la asignatura y resultados de la educación”: Las variedades lingüísticas de la lengua española y los aspectos socioculturales que se desprenden son considerados puntos de perfeccionamiento personal docente y deben contribuir para la gestión de las clases.

Identifica que hay problemas de orden motivacional de los alumnos (valoran menos el español) y también en el sistema educacional debido a los “resultados” (posiblemente bajos) que deben ser solucionados por medio de una reforma en la educación.

A partir del análisis realizado identificamos tres creencias implícitas en el discurso de la profesora, la primera se refiere a la planificación, como también la acción didáctica que están supeditados a la disponibilidad de tiempo para las clases. Esta creencia se fundamenta en tres puntos: la puesta en práctica de contenidos de cada año del curso de la EM (no especificados), a seguir el libro y los contenidos de la Selectividad. Esta creencia aflora del contexto general del contenido del cuestionario y en los enunciados 1 y 2, donde predominan generalizaciones que indican, muy probablemente, proyecciones de lo que el profesor idealiza para su plan de curso anual. La segunda creencia es sobre la percepción que la profesora tiene de los alumnos: los alumnos “aprenden español” cuando desarrollan competencias y habilidades relacionadas a los temas listados en la programación o en el libro. Esta creencia tiene sus bases en la secuencia 4 y por ser una generalización es muy probable que sea también una proyección de lo que piensa ser ideal para su práctica docente. La tercera: los “problemas” (disciplinares, valoración negativa de la asignatura y resultados de la educación) vividos en sus clases no pasan por su control directo ni pueden ser solucionados por ella propia, sino por una instancia superior, el Gobierno. Esta creencia se ampara en el razonamiento que el informante hace en los enunciados 7 y 8 como también en el tono evasivo, que como se ha visto, es muy frecuente en las demás secuencias.

Excepto el enunciado 5.1, todas las secuencias presentan acuerdo total con referente propuesto, la profesora se compromete en “hablar de los temas propuesto” pero lo hace de forma alejada, al margen de decisiones sobre la adopción del libro didáctico, sin justificar la motivación del material multimedia y películas, que dice utilizar, tampoco se plantea objetivos explícitos en su práctica docente, las dificultades, o “problemas” de su práctica docente son delegadas al Gobierno. La mención a teorías de aprendizaje (constructivismo y sociointeraccionismo) aparecen en un contexto generalizado y que se refleja en la secuencia 5 al referirse explícitamente que se debe “reconocer el conocimiento previo del alumno y que estos presentan niveles distintos”. Y por tratarse de una generalización es más

probable que estas concepciones queden en el ámbito de la idealización sin una puesta en práctica efectiva en su planificación. Es cierto que subyace que la profesora no solo concibe la enseñanza de LE con foco en la estructura de la lengua, sino también reflexiona sobre el aprendizaje del alumno. Con relación a los contenidos que la profesora se refiere de cada curso no queda claro si estos están contemplados en el libro o si hay dos trabajos en paralelo; el de seguir el manual y a la vez atender a lo correspondiente a cada curso de la EM. Como síntesis, vemos indicios, tanto en elementos implícitos del discurso como también en los explícitos y en las creencias identificadas, que la docente no tiende a planificar el curso con objetivos propios y definidos, sino que sigue el libro y los programas de la Selectividad.

7.6.1.6 Análisis cuestionario: PROF 06

APARTADO I

(Esula Santa Tteresa)			
1. Identificación: 1.1 (X) Hombre 1.2 () Mujer 1.3 Edad: _____ 1.4 Lengua materna: <u>portugués</u>			
1.5 Dirección de correo electrónico: _____			
2. Formación académica superior completo <u>Letras em Espanhol</u>			
2.1 Institución <u>_FAFIRE_</u> 2.2 () Pública 2.3 (X) Privada 2.2 Año de conclusión: <u>2009</u>			
3. Curso(s) relacionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera: <u>espanhol, inglês e francês pela prefeitura do Recife</u>			
4. ¿Estás en posesión de algún diploma de español como lengua extranjera?			
4.1 () DELE BÁSICO 4.2 () DELE INTERMEDIO 4.3 (X) DELE SUPERIOR 4.4 () OTROS			
5. Tipo de Institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, elige aquella en la que tengas más horas de clases:			
5.1 () Escuela pública federal		5.2 () Escuela pública del estado	
5.3 () Escuela pública municipal		5.4 (X) Escuela privada	
5.5 () Otro _____			
6. Tiempo de docencia en la asignatura de lengua española: <u>2 anos</u>			

APARTADO II

1 ¿En tus clases sigues siempre un libro didáctico? 1.1 Si es así ¿qué libro? 1.2 ¿Por qué este libro? 1.3 ¿Utilizas otros recursos además del libro para planificar tus clases? ¿Por qué?

TEMA PROPUESTO POR PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
1 Utilización de un libro didáctico en las clases. 1.1 Identificación del libro.	1 ↔ <i>Sí</i> 1.1 ↔ <i>el libro encuentro.</i>	1 1.1
1.2 Razones de la utilización del referido libro	1.2 ↔ <i>Porqué la institución he* adoptado elle*.</i>	1.2 Distorsión por incoherencia semántica y generalización por sustantivo inespecífico.
1.3 Utilización de materiales diversos para planificar; 1.3.1 razón de su elección.	1.3 ↔ <i>Sí, la clase* de película.</i> 1.3.1 ø Paráfrasis: Explica que utiliza el libro "Encuentro" que fue adoptado por la institución en que trabaja. La respuesta 1.3 carece de coherencia interna, sin embargo interpretamos que el profesor quiso expresar que utiliza variadas clases de películas y no explicita la razón de su utilización.	1.3 Distorsión por incoherencia semántica / transgresión formal. 1.3.1 Eliminación por el referente no está explícito en el texto.

Solo la pregunta 1.3.1 no fue contestada y las demás presentan acuerdo total con los referentes. En la secuencia prevalece una conducta discursiva explicativa, el sujeto enunciativo no aparece en ninguna de las respuestas. Como se ha dicho en esta secuencia no identificamos las implicaturas del referente.

El enunciado 1.2 indica una distorsión por incoherencia semántica con el referente y también una generalización por sustantivo abstracto (la institución). La distorsión está en la ausencia de las “razones de la utilización del libro”, estas a su vez son atribuidas a la institución, a la acción de adoptar el libro, es decir, las razones no existen porque la institución lo decidió. Demuestra así un alejamiento al referente “criterios o razón de la adopción del libro”. La generalización por medio del sustantivo inespecífico “la institución” ocurre exclusivamente por estar en el contexto distorsionado, sin embargo puede ser recompuesta ya que es comprensible que el sujeto de la acción de elegir el libro didáctico, es la escuela en dónde trabaja.

El enunciado 1.3, en su totalidad, es una distorsión por incoherencia semántica una vez que la coherencia interna está afectada. La contestación “Sí, la clase de película” podría ser que hay clases con películas o que utiliza películas en las clases. Pero la pregunta se refiere a recursos didácticos utilizados además del libro, es por lo tanto una estructura muy sencilla en la cual el profesor no deja claro, evita decir y genera ambigüedad por la estructura lingüística. De este y por ser agramatical, este IL puede ser también categorizado como una distorsión por transgresión formal.

Acorde con lo anterior, el enunciado 1.3.1 de está eliminado por falta de respuestas que en el caso serían las razones de la utilización de otros materiales didácticos además del libro.

Es una secuencia congruente con los temas propuestos, pero fuertemente matizada por la evasión del papel del profesor acerca de las decisiones sobre el libro y los materiales. Puede que no haya realmente participado de las decisiones cuanto al libro ni de los materiales, pero vemos indicios que lo sigue en sus clases, que la escuela lo ha elegido y también que no utiliza otros materiales didácticos.

2 ¿Cómo planificas tus clases para el año académico?

TEMA PROPUESTO POR PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
2 Modo con que planifica el año académico.	2 ± Juntamente con el libro didatico y algunas otras actividad* . Paráfrasis: Explica que planifica en conjunto con el libro didáctico y algunas otras actividades que no son especificadas	2 Eliminación semántica (por omitir el otro elemento con el cual se suma el libro didáctico para la planificación) y generalizaciones por cuantificador universal y sustantivo inespecífico.

* Palabra o estructura lingüística agramatical.

La secuencia presenta acuerdo parcial con el tema propuesto, contesta sobre contenido de la planificación (libro y actividad) pero no al “como” lo hace. La conducta discursiva es explicativa y el sujeto enunciador no aparece identificado

Consideramos que el informante identificó más claramente la primera de las tres implicaturas subyacentes a esta pregunta: a) que el profesor realiza una planificación de clases; b) que realiza una planificación para todo el año y c) que él es responsable por su propia planificación.

El IL “juntamente” introduce una eliminación semántica ya que está eliminado el otro elemento que se debería sumar al libro didáctico y las otras actividades que menciona formar parte de su modo de planificar. Al mismo tiempo, hay una distorsión en el contenido de las respuestas cuando contrastado con el enunciado, una vez que “libro didáctico y materiales” son cosas y no un modo de hacer algo. Al mismo tiempo que distorsiona, también oculta decir como conjuga los elementos curriculares. El IL “algunas otras actividades*” contiene generalizaciones por un cuantificador universal y sustantivo inespecífico. El conjunto equivale a “cualquier cosa o todas las cosas” que no son especificadas e imposible de ser identificado en el enunciado o en el contexto del cuestionario. Este IL está en acorde con el tono evasivo de la distorsión y eliminación de los enunciados 1.3 y 1.3.1 que hacen referencia a la utilización de otros recursos didácticos además del libro. Así, vemos que se refuerza la síntesis de la secuencia anterior en la cual vemos indicios que el profesor debe seguir un libro didáctico en sus clases y también que no debe utilizar otros materiales didácticos.

3 ¿Qué objetivos persigues cuando planificas tus clases?

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
3 Objetivos de la planificación que realiza.	3 ↔ <i>La apredijage*</i> . Paráfrasis: Explica que el objetivo de su planificación es “el <i>aprendizaje</i> ” (suponemos que de los alumnos)	3 Cosificación por sustantivo postverbal abstracto.

El enunciado presenta acuerdo total con el tema de la pregunta. Aunque se trate de un enunciado muy breve consideramos que prevalece una conducta explicativa, el sujeto enunciador no aparece y sobre las implicaturas contenidas en la pregunta, el informante ha identificado parcialmente cada una de ellas: a) que hace

planificaciones y b) que el profesor establece objetivos o que tiene objetivos en su acción de planificar.

El IL 3 “el aprendizaje” (La apredijage*) es una cosificación por un sustantivo postverbal abstracto e implica que lo dicho no queda preciso, es poco comprometido en atender a la demanda de la pregunta. Al decir que tiene como objetivo de su planificación el aprendizaje de los alumnos es sin dudas la motivación última de los objetivos implícitos y explícitos de las planificaciones y los currículos, pero como es una cosificación. Esta categoría del PMC repercute mucho menos la voz del profesional docente, pero sí una necesidad de respaldo o apoyo en el habla “institucional” o “social” de lo que es “correcto hacer”. Todo ello nos lleva a inferir que el profesor no reflexiona sobre objetivos concretos y específicos de la enseñanza de la lengua, el IL está muy en acorde con la ausencia del sujeto enunciado, como también de la ausencia de otros elementos que contextualice su acción didáctica.

4 ¿En qué teorías te basas para planificar o crear tus clases?

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
4 Teorías que emplea para planificar.	4 ± La gramática Española y la conversación del Texto. Paráfrasis: Explica que se basa en la gramática de la lengua española y posiblemente quiso expresar que también en la conversación que se puede generar a partir de los textos.	4 Distorsión por incoherencia semántica.

El enunciado presenta acuerdo parcial con el tema de la pregunta (entendemos la gramática de la lengua española no como una teoría, sino como un campo de varias teorías) e, la conducta discursiva es explicativa, el sujeto enunciadador no aparece a lo largo de la secuencia y consideramos que el profesor no ha identificado las implicaturas, a) que el profesor se basa en teorías para planificar o crear sus clases y b) que el profesor planifica las clases.

La secuencia es un solo IL que contiene una distorsión por incoherencia temática con el referente. De esta forma, el profesor se evade completamente del referente propuesto (teorías para planificar), evita decir o sencillamente no puede decir por falta de conocimientos específicos. La conjeturas que se pueden hacer son varias, pero es evidente que relaciona o intuye que el concepto de “campo teórico” está relacionado a la “gramática española” y “conversación del texto” (temas de la

respuesta). Quedan fuera del MM del informante las perspectivas relacionadas a temas curriculares, adquisición, aprendizaje de la lengua y otros. Es decir, “teoría” para el informante está relacionado a la lengua, a la estructura de la lengua, puede también que quiera decir que hay teorías que aúnan la perspectiva de “hacer conversaciones” por medio de textos, pero todas estas posibilidades no tienen más amparo a lo largo de los datos del cuestionario

5 ¿De qué manera tienes en cuenta las necesidades y carencias de cada grupo a la hora de planificar el curso?

TEMA PROPUESTO POR LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
5 Elementos del aprendizaje del alumno que toma en cuenta a la hora de planificar el curso.	5 ≠ La identificación del clases día-día* . Paráfrasis: Aunque de forma incoherente, explica que identifica las necesidades y carencias de los grupos a diario durante las clases.	5 Distorsión por transgresión formal.

El enunciado presenta desacuerdo con el tema de la pregunta, la conducta discursiva es explicativa, el sujeto enunciador no aparece en la secuencia. Consideramos que el profesor no ha identificado las implicaturas: a) el profesor tiene en cuenta las necesidades y carencias de sus alumnos y b) el profesor planifica el curso.

Toda la secuencia es un solo IL en el cual prevalece la Distorsión por transgresión formal que se desprende de una estructura lingüística incoherencia internamente que a su vez contribuye para una evasión al tema propuesto y a un claro entendimiento de lo que quiere decir el profesor. No identifica carencias, necesidades, sino propone “hablar de otro cosa”. Esta “violación” del discurso escrito (estructura oracional y ortográfica) del enunciado o alteración se puede hilar con la distorsión de la secuencia anterior que refuerza un MM con fuerte necesidad de ocultarse, sea por desconocimiento de los temas propuestos o bien por interés en participar del cuestionario.

6 Apunta alguna necesidad o campo de conocimiento en el que creas necesario perfeccionarte.

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
6 Contenido que necesita perfeccionamiento.	6 ↔ Más oralidad * Paráfrasis: Explica que necesita perfeccionarse más en la oralidad.	6 Generalización por cuantificador universal y sustantivo inespecífico.

La secuencia explicativa presenta acuerdo temático total con el referente, se trata de un enunciado en el que el sujeto no es identificado e interpretamos que el profesor ha decodificado la implicatura de la pregunta: “los profesores tienen necesidades formativas para desarrollar su práctica”. Matizamos que la estructura ortográfica de la palabra “oralidad” es agramatical, la grafía está con la sílaba final tachada (oralidad), pero la reconstituimos sin afectar en el entendimiento del enunciado. El enunciado es un IL con dos generalizaciones, por cuantificador universal y sustantivo inespecífico. Ambos se complementan generando una gran diversidad de posibilidades como la que se desprende del cuantificador “más”. Si el profesor necesita “más” es porque detiene algún conocimiento de oralidad, pero no queda claro a qué tipo de conocimiento se refiere, la “oralidad” como su expresión oral de hablante de ELE o como necesidad de conocimientos para la enseñanza de destrezas orales para sus clases. El tono evasivo del enunciado salta a la vista y ratifica lo que se ha perfilado en las secuencias anteriores.

Vemos a un profesor con muchísimas restricciones para hablar de sí mismo y de sus necesidades formativas, puede que esta actuación se deba su modelo cognitivo o que al profesor le falte conocimientos sobre este ámbito académico. Es posible también, como se ha visto en otros profesores, que no tenga claro sus necesidades formativas o no conciba que su labor docente demande una formación continuada.

7 ¿Cuál es tu mayor dificultad como profesor de español en la Enseñanza Media

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
7 Dificultades que tiene como profesor de E/LE en la EM.	7 ↔ La comprensión de la gramática *. Paráfrasis: Explica que su dificultad como profesor está en comprender la gramática.	7 Generalización por declaración absoluta.

El acuerdo temático de la secuencia es total, el sujeto enunciador no aparece, la conducta discursiva es explicativa e interpretamos que la respuesta solo refleja un

entendimiento de la primera implicatura: a) los profesores de ELE de la EM tienen dificultades y b) hay una dificultad más relevante que las demás.

Todo el enunciado es un IL que subyace una generalización por declaración absoluta en la cual está implícita una voz muy común en la comunidad académica que considera “difícil” el estudio de la gramática en lengua materna y en ELE. Como si dijera “el que tiene dificultades”, las tiene igual a todo el mundo sobre la gramática. Por medio de esta categoría de los PMC el profesor se incluye en un grupo socialmente establecido, comparte así un MM de mundo y a la vez no expresa sus particularidades. Esta perspectiva fortalece la relación de poco comprometimiento del profesor con la participación en contestar al cuestionario y como se ha visto anteriormente, refuerza un perfil que “evita” decir sobre sus saberes docentes. Por otro lado se reafirma que la imagen predominante sobre enseñanza y naturaleza de la lengua está relacionada a elementos estructurales como la gramática.

8 Otras observaciones que te parezcan oportunas sobre estos temas.

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
8 “Libre” y todos los anteriores:	8 más apoyo pedagógico* Paráfrasis: Explica que necesita más apoyo pedagógico.	8 Eliminación gramatical.

La secuencia es muy sucinta e imprecisa, tiene carácter explicativo y el sujeto narrador no es identificado. El IL indica una eliminación gramatical en la cual no sabemos al cierto quien necesita “apoyo pedagógico”, podría ser el mismo profesor, pero también los alumnos, sin embargo no hay elementos en el contexto para aclarar esta eliminación. Por otro lado estarían los autores del apoyo de que se necesita, podría venir de un coordinador, de la institución, del Gobierno, pero también queda imposible de aclarar. Además de la eliminación de los posibles sujetos y destinatarios del “apoyo pedagógico” el IL contiene una fuerte generalización donde caben muchas cosas, un sinfín de posibilidades se encajan en esta generalización. Es cierto que en la necesidad apuntada por el profesor, el tema, que recordemos es libre, no está relacionado a la lengua y su estructura, sino a la perspectiva pedagógica. Este tono evasivo y las categorías del PMC nos llevan a interpretar que las dificultades y necesidades formativas del docente sean múltiples, no solo del entendimiento de “la gramática” como se ha visto en la secuencia 7, pero

también del entendimiento de las repercusiones educacionales relacionadas al ELE. Todo ello nos indica ser muy probable que las “demandas” por saberes docentes y lingüísticos declaradas en el cuestionario estén relacionadas a su formación superior.

CONCLUSIÓN

Las ideas centrales explicitadas por el profesor en el cuestionario se resumen en:

- Utiliza el libro didáctico “Encuentro” que fue seleccionado por la institución;
- Además del libro hace otras actividades (sin definición);
- Explica que el “aprendizaje” es el objetivo de su planificación;
- Sobre las teorías que utiliza para planificar sus clases explica que utiliza “la gramática española y la conversación del texto”;
- “La identificación de las clases día a día” es lo que explica ser los elementos de aprendizaje de los alumnos que toma en cuenta a la hora de planificar;
- Necesita perfeccionarse en temas de oralidad (no especificado);
- Siente dificultad en la comprensión de la gramática de ELE;
- Necesita apoyo pedagógico (sin especificar).

Observamos que entre las respuestas, algunos temas se aúnan con una coherencia formando dos “bloques temáticos”. El primero comprende las secuencias 1 y 2 en torno a los conceptos de libro didáctico, materiales didácticos, películas y actividades: El profesor relaciona su práctica docente a la utilización del libro didáctico elegido por la institución, a la utilización de otros materiales didácticos con base en películas para realizar actividades de enseñanza de lengua. El segundo bloque se cohesiona entorno a las secuencias 4, 6, 7 y 8: El profesor necesita perfeccionarse y desarrollar destrezas en el ámbito de la oralidad y de conocimientos teóricos de la gramática de la LE. También necesita de conocimientos y ayuda en la gestión de temas pedagógicos.

A partir del análisis realizado identificamos dos creencias implícitas en el discurso del profesor: la idea sobre la naturaleza de la lengua y enseñar ELE está relacionada a una imagen difusa de enseñanza de la oralidad y de la gramática. Esta creencia se ampara en los enunciados 4, 6 y 7. La segunda creencia está más cercana a una implicatura subyacente en el discurso del profesor: el profesor no

identifica en los temas propuestos en el cuestionario una intención curricular o de programación de contenidos con propósitos teóricos y objetivos previos. Esta implicatura subyace de las categorías de PMC y del alejamiento entre los temas de las respuestas y lo propuesto por referente.

En una visión global de las respuestas del cuestionario observamos que un poco más de la mitad de las secuencias están en desacuerdo temático con lo propuesto por las preguntas y la otra mitad en acuerdo total. A ello se suman las estructuras lingüísticas fuertemente afectadas por errores de grafía y de cohesión interna como la falta de complementos y también del sujeto narrador, que a su vez no aparece en ninguno de los enunciados. Relacionando estos datos con el Apartado I del cuestionario observamos que estos errores no están alineados y de alguna forma no corresponden a un nivel de conocimiento lingüístico que se supone tener un docente que posee el título de DELE superior.

Viendo el cuestionario como un todo, observamos características que saltan a la vista, muy desacorde con los demás informantes que componen la muestra. Así consideramos que de todo el discurso de las secuencias se desprende un gran IL en el cual prevalece la distorsión y la eliminación. Es muy probable, que a partir del análisis de estas categorías del PMC el profesor no planifique el curso con base en el libro ni los otros contenidos o actividades con películas u otros materiales. Hecho observable debido a la ausencia de respuestas a la pregunta 1.3.1 que indaga sobre las razones que el profesor tiene para utilizar otros materiales además del libro didáctico. Es posible que la utilización del material con películas sea una “proyección”, una idealización de lo que piensa ser lo ideal pero en concreto no logra poner en práctica.

Una vez hilados todos estos puntos es muy posible que el profesor no reflexione sobre “como programar o planificar”, sino que sigue el libro sin mayores cuestionamientos o propuestas sobre los propósitos pedagógicos como objetivos didácticos, adquisición o atendimento a un currículo de orden oficial.

En esta muestra del MM de mundo identificamos que le faltan al profesor conocimientos y a la vez intención reflexiva sobre el aprendizaje de los alumnos, la planificación, la lengua, posiblemente porque no le es demandado por su institución o también por una laguna en su formación profesional.

7.6.1.7 Análisis cuestionario: PROF 07

APARTADO I

1. Identificación: 1.1 (X) Hombre 1.2 () Mujer 1.3 Edad: _____ 1.4 Lengua materna: <u>portugués</u>			
1.5 Dirección de correo electrónico: _____			
2. Formación académica superior completo <u>LICENCIATURA LETRAS</u>			
2.1 Institución <u>UFPE</u> 2.2 (X) Pública 2.3 () Privada 2.2 Año de conclusión: <u>2007</u>			
3. Curso(s) relacionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera: <u>INSTITUTO CERVANTES</u>			
4. ¿Estás en posesión de algún diploma de español como lengua extranjera?			
4.1 () DELE BÁSICO 4.2 () DELE INTERMEDIO 4.3 (X) DELE SUPERIOR 4.4 () OTROS			
5. Tipo de Institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, elige aquella en la que tengas más horas de clases:			
5.1 () Escuela pública federal		5.2 () Escuela pública del estado	
5.3 () Escuela pública municipal		5.4 (X) Escuela privada 5.5 () Otro _____	
6. Tiempo de docencia en la asignatura de lengua española: <u>05 años</u>			

APARTADO II

1 ¿En tus clases sigues siempre un libro didáctico? 1.1 Si es así ¿qué libro? 1.2 ¿Por qué este libro? 1.3 ¿Utilizas otros recursos además del libro para planificar tus clases? ¿Por qué?

TEMA PROPUESTO POR PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
1 Utilización de un libro didáctico en las clases.	1 ↔ sim um livro adotado pela escola	1
1.1 Identificación del libro.	1.1 ↔ essencial todos os volumes	1.1
1.2 Razones de la utilización del referido libro	1.2 ↔ a escola escolheu	1.2 Eliminación semántica.
1.3 Utilización de materiales diversos para planificar;	1.3 ↔ música e filmes	1.3 Generalización por sustantivos inespecíficos.
1.3.1 razón de su elección.	1.3.1 ø	1.3.1 Eliminación por el referente no está explícito en el texto.
	Paráfrasis: Explica que utiliza todos los volúmenes de la colección "Esencial" que fue elegido por la escuela. Además del libro, utiliza otros materiales para planificar como música y películas, pero no especifica las razones de su utilización.	

En la secuencia prevalece la conducta discursiva explicativa, el sujeto locutor no aparece. A excepción del enunciado 1.3.1 todos los demás presentan acuerdo total con la orientación temática de la pregunta.

El IL 1.2 "la escuela eligió" (a escola escolheu) refleja una eliminación semántica al atribuir las razones de la utilización del libro a la institución, es decir,

elimina decir cuáles son las reales razones. Decir quién elige no son las razones o los porqués se eligen, y de esta forma, el mismo enunciado distorsiona la intención de la pregunta creando una falsa relación de contestación.

En el tema 1.3, la respuesta es afirmativa para la utilización de otros materiales para planificar las clases como “músicas y películas”. Este enunciado atienda directamente a la pregunta está compuesto por generalizaciones con sustantivos inespecíficos que van seguidos de otro enunciado eliminado por ausencia de respuesta. La simple declaración que utiliza músicas y películas para planificar queda sin forma, no sabemos las razones, el profesor evita decir mínimamente qué papel tiene estos recursos en sus clases, como los utiliza, sus objetivos y que función tiene para enseñar lengua. Estas conjeturas indican que este IL también puede ser comprendido como una serie de eliminaciones semánticas.

Es muy probable que la planificación esté supeditada al libro didáctico, práctica muy común de la EM y que el profesor se encuentra al margen de la elección del manual adoptado por la institución. La utilización de músicas y películas no parecen ser hechos efectivos en la práctica del profesor, parece tratarse de una proyección, una idealización de lo que considera positivo o de prestigio para sus clases.

2 ¿Cómo planificas tus clases para el año académico?

TEMA PROPUESTO POR PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
2 Modo con que planifica el año académico.	<p>2 ↔ <i>de acordo com os livros</i></p> <p>2.1 ↔ <i>e acrescento algum outro material</i></p> <p>2.2 ↔ <i>para complementar as aulas</i></p> <p>Paráfrasis: Explica que planifica de acuerdo con los libros y acrecienta a la planificación “algún otro” material para complementar las clases.</p>	<p>2 Generalización modal.</p> <p>2.1 Generalización por verbo inespecífico. Generalización por cuantificador universal y sustantivo inespecífico.</p> <p>2.2 Distorsión por incoherencia semántica.</p>

La secuencia presenta acuerdo total con el tema propuesto, prevalece la conducta discursiva explicativa y el sujeto enunciador aparece identificado en primera persona en la forma verbal “acreciento” (acrescento) al referirse que añade “algún otro material”, posiblemente a su programación, que tiene el papel de complementar las clases. Consideramos que de las tres implicaturas subyacentes a

la pregunta el informante identificó explícitamente la a) y c): a) que el profesor realiza una planificación de clases; b) que realiza una planificación para todo el año y c) que él es responsable por su propia planificación.

El IL “de acuerdo” (de acordó) es una generalización modal de la cual se desprende una idea de obligación, posiblemente por cuenta de que el libro debe de ser seguido y cumplido por el profesor que aparenta no tener autonomía para seguir sus objetivos propios. En el enunciado 2.1 hay varias generalizaciones, la primera el IL “acreciento” (acrecento) es un verbo inespecífico, una equivalencia que elimina detalles del proceso, es decir, si lo que hace es añadir otros materiales para ampliar lo que hay en el libro, o para diversificar el trabajo de distintas destrezas, también podría añadir materiales para atender a otros propósitos, a otros objetivos curriculares, sin embargo la referida forma verbal, la estructura de la secuencia contienen generalizaciones que reflejan fuertes imprecisiones. En esta misma secuencia “algún otro material” (algum outro material) son indicadores de generalizaciones por cuantificador universal (algún otro) y sustantivo inespecífico (material). Estas categorías indican probablemente que se trata de una acción que el profesor no la realiza, quizá esté sea una proyección de lo que supone ser “correcto o ideal” para sus clases. Ambos están en acorde con la generalización anterior. “Algún” es demasiado impreciso para una cantidad de materiales que, posiblemente, es diseñado para ser “acrecido” al libro. El material utilizado no es uno específico, con una función determinada o propósito, sino adjetivado como “otro”, probablemente “cualquier material”. No queda claro el porqué del material ser acrecido al libro, su función en el contexto de la programación y también de ser utilizado para “complementar” las clases. Este IL, a su vez, (complementar) es una distorsión por incoherencia semántica ya que el complemento “clases” (aulas) cambia el sentido de la secuencia que hablaba de una acción para complementar el libro y no las clases. Si cambia la relación de causa y efecto con el complemento, cambia también el papel implícito del profesor que de alguna forma no asume una responsabilidad en describir los hechos, más bien los falsea para ocultar algo.

Al final, interpretamos que, por más que el profesor explique que realiza otros procesos que complementan el libro didáctico como “otros materiales”, lo más probable es que el “modo” de planificar no sea ningún otro sino el de seguir el libro.

3 ¿Qué objetivos persigues cuando planificas tus clases?

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
3 Objetivos de la planificación que realiza.	3 ↔ <i>objetivo maior que os alunos compreenda a gramatica e a pronuncia da lingua espanhola</i> Paráfrasis: Justifica que el objetivo principal de su planificación es que los alumnos comprendan la gramática y la pronunciación de la lengua española.	3 Generalización por declaración absoluta y generalización por cuantificador universal.

La secuencia presenta total acuerdo con el tema propuesto por la pregunta, el sujeto enunciativo no aparece, prevaleciendo el carácter impersonal y la conducta discursiva tiene un tono de justificación. Interpretamos que de las dos implicaturas que se desprenden de la pregunta, solo la b) fue decodificada: a) que hace planificaciones, b) que el profesor establece objetivos o que tiene objetivos en su acción de planificar.

Toda la secuencia es un solo IL que refleja una generalización por declaración absoluta con un cuantificador universal. Estas generalizaciones, muy posiblemente atienen a las creencias del informante que busca fuerza argumentativa en un tipo de práctica (enseñanza de la gramática) consensuada en algunos medios académicos. Pero al mismo tiempo, estos objetivos, considerados como “último”, pueden ser un dilema entre los datos explicitados en el cuestionario una vez que el libro, que entendemos es la base o la fundamentación de la programación, posee otros objetivos además de temas gramaticales y de pronuncia de la lengua. La declaración absoluta se refuerza con el juicio de valor “mayor” (maior) que atribuye fuerza, valor simbólico de prestigio a la enseñanza de los referidos temas. La tendencia de esta categoría de los PMC indica que el objetivo “mayor” no es en realidad que los alumnos aprendan la gramática y la pronunciación, sino que este sea uno más, tratándose de una “grado más” o un refuerzo al prestigio atribuido a los referidos contenidos. De estas dos categorías, podemos concluir que se desprende de forma implícita otra generalización por identificación semántica que son los “otros objetivos”, si hay un “objetivo mayor” seguramente habrán otros secundarios que no son listados.

Por fin, se desprende de los temas de la secuencia una perspectiva de enseñanza y aprendizaje de la lengua en la cual el alumno está en el foco, es decir,

la acción didáctica y sus objetivos no son solo la teoría (gramática), pero también la adquisición de una competencia de la lengua en uso (pronunciación).

4 ¿En qué teorías te basas para planificar o crear tus clases?

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
4 Teorías que emplea para planificar.	<p>4 ± <i>Na teoria que a troca de conhecimentos entre aluno e professores e [é] o mais importante para aprender uma nova língua</i></p> <p>4.1 ± <i>e cria algo a mais para o interesse dos alunos.</i></p> <p>Paráfrasis: Argumenta que se basa en una teoría en la cual el intercambio entre el alumno y el profesor es lo más importante para el aprendizaje de una nueva lengua, el cual crea o proporciona alguna cosa “a más” para el interés del alumno.</p>	<p>4 Generalización por declaración absoluta con distorsión por incoherencia semántica y generalización y cuantificador universal</p> <p>4.1 Generalización por sustantivo inespecífico con cuantificador universal.</p>

La secuencia argumentativa presenta acuerdo temático parcial con el referente, el sujeto enunciativo no es identificado, las implicaturas, a) que el profesor se basa en teorías para planificar o crear sus clases y b) que el profesor planifica las clases, fueron decodificadas por el profesor.

Los dos enunciados 4 y 4.1 pueden ser analizados como un solo IL en el cual prevalece una generalización por declaración absoluta que indica muy posiblemente una creencia del profesor sobre las perspectivas de enseñanza y aprendizaje de algunas corrientes teóricas sobre el aprendizaje. Este mismo IL también puede ser entendido como distorsión por incoherencia semántica con el referente, una vez que la contestación no cita o nominaliza el tema “teorías”, sino el significado, la explicación de uno o varios campos teóricos que no se sabe al cierto cuales son. Más detalladamente el enunciado 4 “más importante” (mais importante) además de estar distorsionado, presenta un cuantificador universal que incide sobre “teoría” que hace mención a un proceso de intercambio de conocimientos entre alumnos y profesor. El profesor considera que la referida teoría es lo más importante para aprender una nueva lengua” (Na teoria que a troca de conhecimentos entre aluno e professores [é] o mais importante para aprender uma nova língua). Es decir, subyace que el profesor se basa en tales definiciones para planificar sus clases. Con esta cuantificación, la supuesta teoría descubre que existen otros puntos “menos relevantes”, no mencionados y que no hacen parte de una acción consciente de

planificar contenidos y objetivos. El enunciado 4.1 contiene un IL que refleja una generalización por sustantivo inespecífico con cuantificador universal, “algo más” (*algo a mais*) que se refiere a un posible efecto que la teoría proporcionaría a los alumnos. Dicho de otra forma, “algo más” no es nada específico, pero tiene, según el profesor, la capacidad de generar interés en los alumnos. Subyace en todo ello que profesor identifica en los alumnos actitudes de desinterés y que a su vez un campo teórico podría “subsana” es problema. Pero “algo” como efecto de una teoría con base en la interacción es demasiado vago y puede que no sea nada en concreto, solo una proyección.

Recordemos que el profesor ha explicitado que sigue un libro elegido por la institución, y que como se ha visto no le proporciona márgenes para otras actuaciones o inserción de materiales que conlleven a un planteamiento de otros objetivos además margen de lo que propone el manual. De ser así, la teoría a la cual hace mención no contribuye para su trabajo previo de planificación, más bien es un conocimiento suyo que puede poner en práctica en la interacción del aula.

Matizamos que en esta secuencia, una vez más, el profesor refleja su visión sobre un modelo de enseñanza con foco en los actores, alumnos y profesor y la relevancia de la interacción entre ellos. Aunque se distancie de etiquetas teóricas tiene en su MM una atención especial sobre el proceso de aprendizaje y no solo en el foco de la estructura de la lengua.

5 ¿De qué manera tienes en cuenta las necesidades y carencias de cada grupo a la hora de planificar el curso?

TEMA PROPUESTO POR LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
5 Elementos del aprendizaje del alumno que toma en cuenta a la hora de planificar el curso.	<p>5 ≠ <i>Depende de cada turma, com isto procurar adaptar as minhas aulas com a realidade da turma.</i></p> <p>Paráfrasis: Justifica que la manera con que tiene en cuenta las necesidades y carencias de los alumnos depende de cada grupo y que procura adaptar sus clase a la realidad de cada grupo.</p>	5 Distorsión por incoherencia semántica, eliminación por pronombre neutro y generalización por sustantivo inespecífico.

La secuencia tiene una conducta discursiva en la cual prevalece la justificación, es impersonal, el sujeto enunciador no se declara, presenta en desacuerdo total con el referente temático y por todo ello consideramos que el

profesor no decodificó las implicaturas de la pregunta: a) el profesor tiene en cuenta las necesidades y carencias de sus alumnos y b) el profesor planifica el curso.

De forma general la secuencia es una gran distorsión por incoherencia temática con el referente propuesto (elementos del aprendizaje del alumno que toma en cuenta a la hora de planificar el curso). Aun así analizamos algunos indicadores que presentan una eliminación por pronombre neutro, “esto” (isto) y una generalización por sustantivo inespecífico. El primer IL (esto) se refiere a lo que tiene en cuenta de los grupos de alumnos, se trata de una relación anafórica evasiva donde no está claro lo que el pronombre neutro sustituye en la secuencia. Esto podría ser “depende de cada grupo”, pero es incongruente, no dice de hecho lo que observa o reconoce en los grupos, por lo tanto corrobora la distorsión del enunciado. El IL “la realidad” (a realidade) es una generalización por sustantivo inespecífico sigue matizando la distorsión y la incongruencia que predomina en la secuencia. Es decir, el profesor justifica que busca adaptar las clases a la realidad del grupo. Estas pueden ser infinitas y de varios órdenes, es imposible reconstruir el real significado de este indicador.

Como la secuencia anterior se repite en el MM del profesor, aunque sea una secuencia incoherente, una perspectiva de reconocimiento del alumno, de que los grupos tienen un movimiento que debe de ser reconocido en algún momento. El profesor considera relevante observar los alumnos como elemento para delimitar acciones didácticas para la clase y para la programación, pero falta coherencia en el discurso y posiblemente en el campo de saberes docentes para identificar que los alumnos pasan por procesos de adquisición de la lengua y acompañan objetivos educacionales más amplios.

6 Apunta alguna necesidad o campo de conocimiento en el que creas necesario perfeccionarte.

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
6 Contenido que necesita perfeccionamiento.	<p>6 ↔ Necessidade de exercitar a língua e</p> <p>6.1 ≠ melhores condições de trabalho, com mais matérias de apoio.</p> <p>Paráfrasis: Justifica que siente la necesidad de ejercitar la lengua española y de tener mejores condiciones de trabajo con más materiales de apoyo.</p>	<p>6 Generalización por declaración absoluta con verbo inespecífico.</p> <p>6.1 Distorsión por incoherencia semántica.</p>

La secuencia presenta dos enunciados en el cual el primero presenta total acuerdo con el tema de la pregunta y el segundo está en desacuerdo. El sujeto narrador no está presente, prevalece el carácter de justificación en la conducta discursiva e interpretamos que el profesor ha decodificado la implicatura de la pregunta: “los profesores tienen necesidades formativas para desarrollar su práctica”.

El IL 6 presenta una generalización por declaración absoluta con verbo inespecífico. De forma impersonal el profesor justifica que siente necesidad de ejercitar la lengua. La acción de ejercitar a que se refiere el profesor es algo inespecífico, con muchas connotaciones, puede ser de producción o comprensión, de lengua oral o escrita, esta imprecisión se conecta al siguiente enunciado que está en desacuerdo con el referente. El IL 6.1 presenta una distorsión por incoherencia con el referente y una incoherencia semántica interna. El enunciado habla de “mejores condiciones de trabajo” (*melhores condições de trabalho*), sin especificar y enseguida se refiere a “materias de apoyo” (*matérias e apoio*). No queda claro si realmente quiso decir “materias” o sea, asignaturas, otras áreas de conocimiento o si está hablando de los materiales y que estos contribuyen para mejores condiciones de trabajo. De todo ello, es cierto que los campos semánticos relacionados a mejoría del trabajo, materiales o materias están ubicados en el área de la didáctica, que por medio de una distorsión tiende a ser una proyección de algo que busca o que considera importante tener o hacer en su práctica docente.

7 ¿Cuál es tu mayor dificultad como profesor de español en la Enseñanza Media

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
7 Dificultades que tiene como profesor de E/LE en la EM.	7 ± <i>O interesse dos alunos pela gramática.</i> Paráfrasis: Explica que su dificultad como profesor está en la falta de interés de los alumnos por la gramática.	7 Distorsión por incoherencia semántica.

El acuerdo temático de la secuencia es parcial, la parte discrepante está en la inversión de responsabilidades sobre el referente (dificultades), el profesor declara que su dificultad como docente está en “el interés de los alumnos por la gramática” (*O interesse dos alunos pela gramática*). La secuencia es de carácter justificativo, el sujeto enunciador no aparece identificado e interpretamos que hubo entendimiento

parcial, aunque con el sujeto invertido, de la implicatura a) los profesores de ELE de la EM tienen dificultades y por otro lado la implicatura b) hay una dificultad más relevante que las demás, no ha sido considerada.

Todo el enunciado es una Distorsión por incoherencia semántica con relación al tema propuesto, en vez de hablar de sí propio el profesor menciona la dificultad de los alumnos con la gramática. Para ello, hace uso de un habla muy frecuente en el medio académico que se refiere a la falta de interés de los alumnos. De esa forma está implícita una generalización impersonal que lleva una negación que no va explicitada en el enunciado. Es decir, lo que quiere decir es que “los alumnos no tienen interés por la gramática”, actitud que se convierte muy probablemente en la dificultad del profesor y no del alumno. Puede que el docente tenga dificultades en entender y trabajar con el aspecto del contenido gramatical y la falta motivación de los alumnos hacia la gramática. De ser así la dificultad no es de los alumnos, pero del profesor en trabajar la gramática con sus grupos. Y por tratarse de una secuencia distorsionada con una generalización implícita el profesor da indicios que no logra reflexionar sobre sí propio y de alguna forma evita decir lo que tiene como dificultad.

8 Otras observaciones que te parezcan oportunas sobre estos temas

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
8 “Libre” y todos los anteriores:	<p>8 <i>Tornar a língua estrangeira* também como umas das principais matérias.</i></p> <p>8.1 Mais oportunidades ao professor e acesso a novos conhecimentos.</p> <p>Paráfrasis: Argumenta que la lengua española debe convertirse en una de las principales asignaturas. También que haya más oportunidades para que los profesores accedan a nuevos conocimientos.</p>	<p>8 Generalización por declaración absoluta e identificación semántica. Eliminación semántica.</p> <p>8.1 Generalización por cuantificador universal y sustantivo inespecífico. Eliminación semántica.</p>

Toda la secuencia es de carácter argumentativo y como en las anteriores de este cuestionario, el sujeto enunciador no aparece identificado.

El enunciado 8 es una generalización por declaración absoluta matizada por ser impersonal y contener una valoración sobre un hecho dado como cierto por la comunidad académica (que ELE es una asignatura desprestigiada). Al mismo tiempo, hay una generalización modal e identificación semántica. En esta

generalización está subyacente que el profesor se asigna a una idea de obligatoriedad, aboga que ELE “debería” ser también una asignatura relevante de prestigio como otras. La identificación semántica del enunciado está relacionada al hecho que hay otras asignaturas de prestigio o principales como un baremo de categorizaciones de las asignaturas. Pero esta valoración y clasificación es una creencia relacionada al MM del profesor que de alguna forma reverbera la creencia de otros profesores que comparten el mismo contexto. El enunciado impersonal 8.1 contiene una generalización por cuantificador universal y sustantivo inespecífico, “más oportunidades” (*mais oportunidades*) se supone que es una demanda del profesor, pero difícil de entender en el contexto, podrían ser oportunidades de perfeccionamiento profesional, o de oportunidades laborales. Aun en este enunciado identificamos que subyace una eliminación semántica al referirse a “acceso a nuevos conocimientos” (acceso a nuevos conocimientos). Falta en la estructura algunos complementos para “decir” el porqué de los conocimientos, si son lingüísticos, o didácticos, o pedagógicos o de otro orden. Sin embargo, observamos que los temas presentes en este enunciado, considerado “abierto”, están relacionados a la adquisición de conocimientos, muy posiblemente por el profesor, ciertamente de competencia lingüística, una visión sobre el prestigio de la asignatura en el contexto escolar y de alguna forma, el papel del profesor como trabajador, que necesita oportunidades. Todos estos temas son “lanzados” sin un sujeto agente, sin un responsable por solucionarlos o crearlos o algún elemento que pueda indicar la ausencia o comprometimiento con modificaciones en su contexto o en su práctica didáctica.

CONCLUSIÓN

A modo de síntesis, recompilamos las ideas centrales explicitadas en las respuestas del cuestionario:

- Utiliza el libro didáctico “Esencial” (editorial Santillana) que fue adoptado por la escuela;
- Utiliza materiales diversos como músicas y películas;
- Planifica de acuerdo con el libro y añade materiales para complementarlo;
- El objetivo de su planificación es que los alumnos aprendan la gramática y la pronuncia de la lengua española;

- Para planificar se basa en una teoría en la cual ocurre el “intercambio de conocimientos entre los alumnos y el profesor;
- Explica que los elementos del aprendizaje de los alumnos que toma en cuenta a la hora de planificar “depende de cada grupo y por ello busca adaptar sus clases con la realidad de cada grupo”;
- Sobre su necesidad de perfeccionamiento explica justifica que necesita ejercitar la lengua, mejores condiciones, oportunidades de trabajo y materiales de apoyo;
- Considera la falta de interés de los alumnos por la gramática una dificultad de que tiene como profesor de ELE;
- Argumenta que ve necesario hacer la ELE sea una de las principales asignatura, también más oportunidades al profesor y acceso a nuevos conocimientos.

Identificamos tres bloques temáticos cohesionados en torno a referentes que aparecen a lo largo del cuestionario y no obligatoriamente en la secuencia de las preguntas. Identificamos en las secuencias 1 y 2 un bloque temático que se aúna entorno a los conceptos de libro escuela y “materiales” para planificar: El profesor utiliza el libro didáctico, elegido por la escuela además de materiales para complementar las clases con música y películas. El segundo bloque se consolida en torno a los temas de las respuestas 3 y 7, que se refieren al objetivo (de la acción didáctica), dificultad (implícito) y pronunciación: El profesor expresa que los alumnos no se interesan por la gramática y que esta, además de la pronunciación son los objetivos de su planificación. El tercer bloque temático está cohesionado en torno a las palabras, oportunidad al profesor, condiciones laborales y materiales presentes en las secuencias 6 y 8: El profesor demanda mejores condiciones laborales, oportunidades de trabajo, formación en el uso de la lengua y materiales para sus clases.

A partir del análisis realizado identificamos cuatro creencias implícitas: planificar/programar está relacionado a seguir el libro y añadir materiales didácticos que explotan la música y las películas. Esta creencia se sostiene con los enunciados de las secuencias 1 y 5. La segunda creencia se refiere a la enseñanza de ELE proviene de la secuencia 3: la enseñanza de ELE significa enseñar gramática y la pronunciación. La tercera creencia proviene de las secuencias 4 y 5, está

relacionada a la visión teórica que el informante tiene de la programación: la interacción del profesor con los alumnos y la “escucha” de sus necesidades pautan la acción docente, y sus concepciones didácticas (teórica). La cuarta creencia está relacionada a como concibe la lengua, su naturaleza y su enseñanza. Proviene de las generalizaciones de las secuencias 3 y 7: la gramática es un tema difícil que no le gusta al profesor ni a los alumnos.

Observamos que casi la mitad de los enunciados presentan acuerdo total con el referente, la otra parte está en acuerdo parcial y solo dos secuencias están en desacuerdo, el sujeto enunciador no es identificado en ningún momento. Estos hechos nos llevan a interpretar que el profesor se involucra muy poco como agente responsable de su acción didáctica, que actúa como simple ejecutor de un “plan” en el que no opina o tiene responsabilidad. Es relevante en el discurso del profesor y respalda su MM una “atención” desde el punto de vista de los alumnos, desde el aprendizaje. También la gramática, como contenido de la programación tiene un papel importante, posiblemente una repercusión de su formación profesional.

Observamos que en el discurso de este profesor se repite una tendencia de otros ya analizados como el PROF 03 y PROF 05 que al hablar de sus dificultades distorsionan el enunciado y no hablan de sí mismos, sino en nombre de los alumnos. Posiblemente por no haber una práctica reflexiva sobre la acción pedagógica y el pensamiento previo que se materializa en los objetivos de una programación. Todo ello, posiblemente causado no solo por una la formación profesional de los cursos pero también por los ambientes institucionales.

7.6.1.8 Análisis cuestionario: PROF 08

APARTADO I

1. Identificación: 1.1 (X) Hombre 1.2 () Mujer 1.3 Edad: <u>42</u> 1.4 Lengua materna: <u>Espanhou*</u>			
1.5 Dirección de correo electrónico: _____			
2. Formación académica Prof. <u>De Língua espanhola na universidade de Espanha</u>			
2.1 Institución: <u>Universidade de Salamanca</u> 2.2 () Pública 2.3 (X) Privada 2.2 Año de conclusión: <u>4 anos</u>			
3. Curso(s) relacionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera: _____			
4. ¿Estás en posesión de algún diploma de español como lengua extranjera?			
4.1 () DELE BÁSICO 4.2 () DELE INTERMEDIO 4.3 (X) DELE SUPERIOR 4.4 () OTROS			
5. Tipo de Institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, elige aquella en la que tengas más horas de clases:			
5.1 () Escuela pública federal		5.2 () Escuela pública del estado	
5.3 () Escuela pública municipal		5.4 (X) Escuela privada 5.5 () Otro cursos de espanhou	
6. Tiempo de docencia en la asignatura de lengua española: <u>10 anos aqui no Brasil</u>			

APARTADO II

1 ¿En tus clases sigues siempre un libro didáctico? 1.1 Si es así ¿qué libro? 1.2 ¿Por qué este libro? 1.3 ¿Utilizas otros recursos además del libro para planificar tus clases? ¿Por qué?

TEMA PROPUESTO POR PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
1 Utilización de un libro didáctico en las clases.	1 ± <i>Apostila com o q mais cai no vestibular</i>	1 Eliminación semántica y generalización por identificación semántica.
1.1 Identificación del libro.	1.1 ∅	1.1 Eliminación por el referente no está explícito en el texto.
1.2 Razones de la utilización del referido libro.	1.2 ∅	1.2 Eliminación por el referente no está explícito en el texto.
1.3 Utilización de materiales diversos para planificar;	1.3 ↔ <i>filme, músicas, etc.</i>	1.3 Eliminación semántica.
1.3.1 razón de su elección.	1.3.1 ∅ Paráfrasis: Explica que utiliza fichas de clases (<i>apostilha</i>) con los contenidos más frecuentes de la Selectividad ("vestibular") y también, películas y músicas en sus clases.	1.3.1 Eliminación por el referente no está explícito en el texto.

La secuencia presenta acuerdo total con el referente, la conducta discursiva predominante es explicativa y el sujeto locutor o aparece identificado. No ha contestado el enunciado 1.3.1 que se refiere a las razones de utilizar otros materiales además del libro.

La secuencia 1 es un solo IL en el cual hay una eliminación semántica y generalización por identificación semántica. En la primera categoría identificamos que está eliminado el enunciado de negación (No, no utilizo) anterior a la contestación, es decir, está implícito que el profesor no utiliza un libro didáctico y por ello también consideramos que hay una generalización por identificación semántica una vez que se elimina y a la vez se desprende una intención, una idea que se puede recomponer en el contexto. El enunciado 1.3, también lo analizamos como un solo IL en el cual prevalece una eliminación semántica, al contestar que utiliza películas, músicas y otras cosas el informante evita contextualizar todo lo que hace con estos recursos, el papel que tienen en la estructuración de su modelo curricular y muchos otros elementos relacionados al aprendizaje y al concepto de lengua que desarrolla en sus clases. Esta evitación, la vemos respaldada en el siguiente enunciado (1.3.1) que de alguna forma complementaría las opciones anteriores, pero que no dice el por qué los utiliza. Es muy probable que el profesor planifique su curso en “fichas de clase” con base en contenidos conceptuales de la gramática y explote la interpretación de textos con foco en la selectividad, que se trata de una práctica muy común en el contexto escolar que estamos inmersos. Sobre los “otros recursos” (películas, música...), es muy probable que no integren la programación de Selectividad contenida en las fichas, debe tratarse de otra vía de trabajo con objetivos motivacionales.

2 ¿Cómo planificas tus clases para el año académico?

TEMA PROPUESTO POR PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
2 Modo con que planifica el año académico.	<p>2 ↔ procuró colocar tudo que existe de diferente</p> <p>2.1 ↔ p/ chamar atenção dos alunos.</p> <p>Paráfrasis: Explica que busca planificar poniendo todo (posiblemente contenidos gramaticales) lo que existe de diferente para llamar la atención de los alumnos.</p>	<p>2 Generalización por verbo inespecífico, cuantificador universal y generalización por identificación semántica.</p> <p>2.1 Eliminación semántica.</p>

En la secuencia prevalece una conducta discursiva explicativa, el acuerdo con el referente es total. La voz del sujeto narrador aparece en primera persona identificada en la forma verbal “procuró” que en el contexto tiene el valor de “busco, intento, o lo hago” al referirse a su programa o a sus contenidos. Interpretamos que

el profesor asume la primera y la tercera de las tres implicaturas subyacentes a la pregunta: a) que el profesor realiza una planificación de clases, b) que realiza una planificación para todo el año y c) que él es responsable por su propia planificación.

En el enunciado 2 el IL “busco colocar todo” (procuró colocar tudo) contiene una generalización por verbo y un cuantificador universal inespecífico. Los verbos “buscar y colocar” pueden significar muchas cosas como insertar, programar, enseñar... que se refieren posiblemente, a contenidos curriculares. Es decir, que “programar todo” es una doble generalización, el IL “todo” (tudo), refuerza las formas verbales anteriores dando al enunciado un todo evasivo no sabemos específicamente que quiere decir con “colocar” ni tampoco lo que es “todo”. El IL “diferente” refiérase a todos los posibles contenidos, se trata de una generalización por identificación semántica. Ciertamente se refiere a otros contenidos, que por algún motivo no logran su objetivo que es el de “llamar la atención” de los alumnos. Posiblemente se refiere a que el listado de contenidos que están en las fichas de clase (apostillas) para la Selectividad no resultan motivadoras y por ello necesita hacer materiales o clases diferentes que motiven a los alumnos. En la secuencia 2.2 el IL “llamar la atención” (chamar a atenção) contiene una eliminación semántica de segundo nivel en la cual hacen falta algunos complementos para que se tenga un entendimiento específico de la secuencia, sin embargo, resaltamos que tanto en esta como en las secuencias siete y tres el eje central de las explicaciones son los alumnos.

3 ¿Qué objetivos persigues cuando planificas tus clases?

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
3 Objetivos de la planificación que realiza.	3 ↔ Q <i>eles aprendem o conteúdo para sua vida profissional</i> Paráfrasis: Explica que tiene como objetivo que los alumnos aprendan el contenido para su vida profesional.	3 Generalización por declaración absoluta.

El enunciado presenta acuerdo total con el tema propuesto por la pregunta, la conducta discursiva es explicativa, el sujeto enunciadador no es identificado. Interpretamos que el informante ha identificado la primera de las dos implicaturas contenidas en la pregunta: a) que hace planificaciones y b) que el profesor establece objetivos o que tiene objetivos en su acción de planificar.

Esta secuencia puede ser analizada como un solo IL que refleja una generalización por declaración. Esta categoría se caracteriza por la ausencia de un sujeto explícito, es muy probable que los objetivos explicitados no sean particularmente los que pone en práctica el profesor, son una proyección de lo que piensa ser lo ideal para la formación de sus alumnos en la EM. Un currículo de LE en la EM con el propósito de formar para la vida profesional es una intención amplia que de alguna forma choca con lo expuesto en el enunciado 1 en el cual explica que sigue fichas de clase que atiendan a los contenidos del examen “Vestibular”. Delante de esta discrepancia, entendemos que lo que realiza de hecho en sus clases y en su programación son objetivos más bien cercanos a lo que postulan los documentos oficiales y no los que entiende ser ideales o mejores.

4 ¿En qué teorías te basas para planificar o crear tus clases?

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
4 Teorías que emplea para planificar.	4 ↔ teoría tradicional devido a escola onde trabalho Paráfrasis: Explica que se basa en la teoría tradicional debido a la escuela donde trabaja.	4 Generalización por declaración absoluta, cosificación por juicio de valor y generalización por identificación semántica.

La secuencia explicativa presenta acuerdo temático total con el referente, se trata de un enunciado en el cual el sujeto enunciadore en primera persona es identificado en la forma verbal “trabajo” al referirse a la escuela en que trabaja. Consideramos que Las implicaturas, a) que el profesor se basa en teorías para planificar o crear sus clases y b) que el profesor planifica las clases, fueron decodificadas.

La secuencia, como un todo, es una generalización por declaración absoluta. El IL “teoría tradicional” es una cosificación por juicio de valor en el cual es posible identificar que la referencia a “teoría tradicional” está asociada a su escuela, como si se tratara de una decisión burocrática que la tiene que cumplir. Es también posible que el profesor asocie la idea de “tradicional” a los contenidos de la Selectividad que tiene que cumplir en las fichas para de clase. El IL “debido a la escuela donde trabajo” (*devido a escola onde trabalho*) una vez analizada en el contexto de la secuencia nos remite a una generalización por identificación semántica de dónde se desprende la idea de obligatoriedad, como si dijera que solo utiliza la teoría

tradicional por atender a la escuela. Es de alguna forma una reafirmación de lo que se ha visto en el indicador anterior.

5 ¿De qué manera tienes en cuenta las necesidades y carencias de cada grupo a la hora de planificar el curso?

TEMA PROPUESTO POR LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
5 Elementos del aprendizaje del alumno que toma en cuenta a la hora de planificar el curso.	5 ≠ <i>Depende da escola do qual irei ensinar</i> Paráfrasis: Explica que depende de la escuela en que va a enseñar.	5 Distorsión por incoherencia semántica.

La secuencia prevalece una conducta explicativa en la cual el sujeto enunciador no es identificado. El desacuerdo con el referente es total y por ello consideramos que no ha decodificado las implicaturas de la pregunta: a) el profesor tiene en cuenta las necesidades y carencias de sus alumnos y b) el profesor planifica el curso.

Concebimos la secuencia como un solo IL del cual se desprende una distorsión por incoherencia semántica a una vez que ocurre una fuga del tema propuesto por la pregunta. Al decir que considerará los elementos del aprendizaje de los alumnos según la escuela que vaya a dar clases, el profesor rompe con la implicatura que se encuentra dando clases en este momento. Puede que no haya comprendido la pregunta o simplemente evade por no haber reflexionado sobre el tema. Como se ha visto estamos delante de un profesor de una escuela privada que tiene su práctica docente marcada por atender al propósito de preparar a sus alumnos para el examen de Selectividad sin otras demandas formativas de su propia institución. Entendemos esa evasión o distorsión al tema propuesto como un resultado no solo de su medio laboral pero también de su formación profesional que da indicios de estar pautada en la enseñanza de la lengua como sistema, de no capacitación para una reflexión sobre su práctica docente.

6 Apunta alguna necesidad o campo de conocimiento en el que creas necesario perfeccionarte.

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
6 Contenido que necesita perfeccionamiento.	6 ↔ Não Paráfrasis: Contesta que no tiene ninguna	6 Generalización por identificación semántica.

necesidad.

La secuencia de una sola palabra la consideramos alineada con la pregunta, el sujeto enunciador no aparece y la conducta discursiva puede ser definida como explicativa y consideramos que el profesor ha decodificado la implicatura de la pregunta: “los profesores tienen necesidades formativas para desarrollar su práctica”.

El IL “no” (*não*) puede ser interpretado como una generalización por identificación semántica de la cual se desprende no solo la negación de que el profesor no tiene necesidades formativas, sino también como una señal que concibe la profesión de docente como algo finalizado y no de formación continuada.

7 ¿Cuál es tu mayor dificultad como profesor de español en la Enseñanza Media

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
7 Dificultades que tiene como profesor de E/LE en la EM.	7 ↔ <i>É fazer os alunos prestarem mas* atenção.</i> Paráfrasis: Explica que su dificultad es hacer con que los alumnos presten más atención.	7 Generalización por declaraciones absolutas y eliminación semántica.

La secuencia presenta total acuerdo con el tema de la pregunta. El sujeto narrador no está presente y la conducta discursiva es explicativa. Interpretamos que el profesor ha decodificado solo la primera de las implicaturas contenidas en la pregunta: a) los profesores de ELE de la EM tienen dificultades y b) hay una dificultad más relevante que las demás.

Interpretamos que toda la secuencia es una generalización por una declaración absoluta: “hacer con que los alumnos presten atención”. Como se ha visto, es una preocupación que ha salido en la secuencia 2. Esta declaración impersonal e incontestable parece tener respaldo en su medio escolar, se trata no solo de una dificultad pero también de una realidad que parece ser inmutable, es decir, los alumnos son un problema que no se soluciona. Si conectamos esta perspectiva con la negativa de necesidad de perfeccionamiento podemos acercarnos a un MM del informante que carece de recursos específicos del campo de la pedagogía y de la didáctica. Esta perspectiva posiblemente está relacionada al modelo de propuesta curricular en la cual predominan las clases magistrales y una

didáctica con foco en la enseñanza de contenidos conceptuales para la Selectividad y de la interpretación de texto.

8 Otras observaciones que te parezcan oportunas sobre estos temas

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
8 "Libre" y todos los anteriores:	8 Não Paráfrasis: No hace observaciones	8. Generalización por identificación semántica.

El sujeto enunciador no viene identificado en la secuencia, la conducta discursiva es explicativa y como no hay un referente previamente definido no hay relación de correspondencia. Al igual que el enunciado 6 el IL "no" (*não*) puede ser interpretado como una generalización por identificación semántica de la cual se desprende no solo la negación de que el profesor no tiene nada más a decir sobre los temas tratados en el cuestionario, sino también que interpretamos como una forma evasiva y no reflexiva de participar del cuestionario.

CONCLUSIÓN

A modo de síntesis, recopilamos las ideas centrales explicitadas en las respuestas del cuestionario:

- El profesor utiliza fichas de clase (*apostilhas*) con los contenidos exigidos por el examen de la Selectividad además de películas, músicas y otros materiales;
- El "modo de planificar" busca poner todo lo que hay de diferente para llamar la atención de los alumnos;
- Tiene como objetivo de su programación que los alumnos aprendan los contenidos para su vida profesional;
- Se basa en la "teoría tradicional" para tender a la escuela en que trabaja;
- Como elementos del aprendizaje del alumno que toma en cuenta para planificar explica que "depende de la escuela que va enseñar";
- El profesor no identifica ninguna necesidad en perfeccionarse;
- Explica que su mayor dificultad es hacer con que los alumnos presten atención a las clases.

Con base en la declaración explícita de estos temas identificamos dos bloques de secuencias que se agrupan con cierta coherencia. El primero se aúna en torno a las respuestas 1, 2, 3 y 7, está relacionado al libro y a los materiales didácticos que utiliza, el modo y las teorías en que se basa para planificar el curso de ELE y también en las dificultades que siente en su labor docente: el profesor planifica el curso con fichas de clase con base en los contenidos de la Selectividad, a ello se suman que también trabaja con películas y músicas para preparar a los alumnos tanto para el examen de acceso a la enseñanza superior como para preparar “para la vida”. El segundo bloque se consolida en torno a los temas de las respuestas 1 y 4 que se refieren al libro, a los materiales didácticos y las teorías en las que se basa para planificar el curso: el material didáctico con foco en contenidos para la Selectividad y la base teórica en la “teoría tradicional” es una demanda de la institución en la cual trabaja el profesor.

A partir del análisis realizado identificamos dos creencias implícitas: planificar el curso no es solo atender a la demanda de la escuela y de la de los alumnos en prepararlos para la Selectividad, sino que hay otros propósitos como “preparar para la vida profesional”. Esta creencia se extrae de los enunciados de las secuencias 1, 2 y 3 en las cuales observamos que se explicita el tiempo de material didáctico utilizado para el año lectivo como, el propósito que tienen y el desacuerdo al decir que se debe aprender para la vida profesional y no tan solo para un examen. La segunda creencia está relacionada a una “metavisión” que tiene de su formación como profesional docente y a la vez con la cuestión motivacional de los alumnos que el profesor atribuye al modelo teórico adoptado por la escuela y el material didáctico utilizado: el profesor no necesita perfeccionarse como profesional docente y entiende la falta de motivación de los alumnos como un problema ajeno a su voluntad y a su esfera de decisiones. Esta, a su vez, queda respaldada en las secuencias 2, 6 y 7.

De las respuestas del cuestionario observamos que siete enunciados están en acuerdo total con el referente, uno en total desacuerdo, uno en acuerdo parcial y tres no fueron contestados. Ha predominado la generalización y la eliminación como categorías del APLD. El sujeto narrador, solo aparece una sola vez reflejando un MM impersonal o que desarrolla una labor de pensamiento y concreción curricular muy poco comprometimiento con otros participantes de su entorno escolar. Es

posible también que el material no sea suyo, sino que haya sido desarrollado por la propia escuela que lo hace cumplir. Y por ello identificamos un un tono de “inconformidad” al decir que “busca poner de todo” (secuencia 2) para que sus alumnos se motiven. En esta restringida muestra del MM de mundo de profesor identificamos que le faltan conocimientos específicos a la práctica docente reflexiva con intenciones explícitas para solucionar dificultades como también sobre los propósitos de la asignatura en la enseñanza media.

7.6.1.9 Análisis cuestionario: PROF 09

APARTADO I

1. Identificación: 1.1 (X) Hombre 1.2 () Mujer 1.3 Edad: <u>27</u> 1.4 Lengua materna: <u>brasileiro</u>			
1.5 Dirección de correo electrónico: _____			
2. Formación académica superior completo <u>Graduado em Letras / Espanhol</u>			
2.1 Institución <u>UFPE</u> 2.2 (X) Pública 2.3 () Privada 2.2 Año de conclusión: <u>2008</u>			
3. Curso(s) relacionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera: <u>Curso de aperfeiçoamento a pronúncia</u>			
4. ¿Estás en posesión de algún diploma de español como lengua extranjera?			
4.1 () DELE BÁSICO 4.2 () DELE INTERMEDIO 4.3 (X) DELE SUPERIOR 4.4 () OTROS			
5. Tipo de Institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, elige aquella en la que tengas más horas de clases:			
5.1 () Escuela pública federal		5.2 () Escuela pública del estado	
5.3 () Escuela pública municipal		5.4 (X) Escuela privada	
5.5 () Otro <u>4 años</u>			
6. Tiempo de docencia en la asignatura de lengua española:			

APARTADO II

1 ¿En tus clases sigues siempre un libro didáctico? 1.1 Si es así ¿qué libro? 1.2 ¿Por qué este libro? 1.3 ¿Utilizas otros recursos además del libro para planificar tus clases? ¿Por qué?

TEMA PROPUESTO POR PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
1 Utilización de un libro didáctico en las clases.	1 ↔ Sempre uso livro didático.	1 Generalización por cuantificador universal.
1.1 Identificación del libro.	1.1 ↔ Trabalho com a coleção de "Espanhol Essencial" no ensino fundamental II e com o Livro "Listo de Esther Maria Milani" no ensino médio.	1.1 Generalización por verbo inespecífico.
1.2 Razones de la utilización del referido libro	1.2 ↔ Os livros citados acima são muito bom, e estou trabalhando com eles cerca de 4 anos, pois o entendimento dos alunos junto com a linguagem do livro	1.2 Generalización por juicio de valor. Distorsión por transgresión formal.
1.3 Utilización de materiales diversos para planificar;	1.3 ↔ Sempre gosto de fazer umas leituras de texto, uso sempre algumas músicas que sejam conhecidas pelos alunos e faço um debate na sala sobre a mesma.	1.3 Generalización por identificación semántica y cuantificadores universales.
1.3.1 razón de su elección.	1.3.1 ø Paráfrasis: Explica que utiliza el libro "Espanhol Essencial" para la enseñanza fundamental y el libro "Listo" de la autora Esther Maria Milani en la EM. Argumenta que los libros "Espanhol Essencial" y "Listo" son muy buenos y los empela desde hace aproximadamente 4 años. Sobre el uso de	1.3.1 Eliminación por el referente no está explícito en el texto.

	otros materiales y actividades, le gusta hacer lecturas de texto, utiliza algunas músicas conocidas por los alumnos y hace debates sobre ellas.	
--	---	--

Con excepción del enunciado 1.3.1, que no fue contestado, la secuencia presenta acuerdo total con el referente, prevalece conducta discursiva explicativa y argumentativa. El sujeto locutor aparece en cinco momentos en primera persona de singular en las formas verbales “uso” y “estoy” (estou), relacionadas al libro didáctico que utiliza en sus clases, el verbo “gusta” (gosto) al referirse que le gusta utilizar materiales para hacer lecturas, una segunda vez el verbo “uso” al decir que utiliza músicas y por fin el verbo “hago” (faço) para decir que realiza debates en sala.

En los enunciados 1 y 1.1 el profesor asiente que utiliza el libro didáctico, identifica sus nombres y justifica su utilización. En el enunciado 1 el IL “siempre” (*sempre*) indica una generalización por cuantificador universal que en el contexto nos lleva a interpretar que efectivamente no lo haga “siempre” y que se trate de una proyección de lo que cree o cómo debería ser la utilización del libro. El IL “trabajo” (*trabalho*) del enunciado 1.1 es una generalización por un verbo inespecífico, posible de ser reconstituido en el contexto como siendo el manual que es adoptado y utilizado en las clases y que posiblemente corresponde a la idea de programación manejada por el profesor. El IL “son muy buenos” (*são muito bom*) de la secuencia 1.2 es una generalización por juicio de valor, una opinión sin fundamentación específica del área de la enseñanza de lenguas. Posiblemente, es una valoración falsa, sin criterios o referencias concretas para evaluar un manual de enseñanza. En el enunciado 1.2.1 el IL “pues el entendimiento de los alumnos con relación con el lenguaje del libro” (*pois o entendimento dos alunos junto com a linguagem do livro*) es una distorsión por transgresión formal dentro de la secuencia, ocurre un cambio temático afectando la relación de coherencia entre los términos y sobre lo que se venía hablando, es decir, en el enunciado el profesor argumenta que utiliza el libro porque es bueno y lo hace a cerca de 4 años, enseguida dice (IL distorsionado) algo como se tratara de un otro argumento. El IL “la comprensión del lenguaje del libro por los alumnos”. Es incoherente con lo antecedente y el contexto, por ello distorsionado. Estos dos PMC que se complementan en la secuencia (generalización y distorsión) no aclaran el porqué de la utilización del libro, más bien encubren informaciones que el profesor no logra expresar. El enunciado 1.3 es, en su totalidad, una generalización por identificación semántica. Se desprenden de esta

respuesta una gran cantidad de datos implícitos ya que no contesta si hay o no la utilización de materiales. Dicho de otra forma, la contestación sobre la utilización de otros materiales para planificar no hace referencia a los materiales en sí mismo, menciona lo que hace en el aula como lecturas o trabaja con músicas. Acciones que suelen venir acompañadas de alguna programación, material o recurso didáctico. Se sobrentiende que para las acciones (lecturas, debates) se demanda algún material de apoyo, pero este dato se ha ocultado en el enunciado que a su vez está marcado por la repetición de la generalización por cuantificador universal “siempre” (*sempre*) que aparece en dos momentos: para decir que siempre le gusta hacer lecturas, que siempre utiliza algunas músicas y que “siempre” utiliza músicas conocidas por los alumnos. Como es típico de esta categoría es muy probable que las acciones no ocurran “siempre”, más bien se trate de una proyección de ideas que se encajan en una secuencia fuertemente generalizada. El siguiente enunciado 1.3.1 refuerza todo lo anterior, es una eliminación por falta de respuesta. La pregunta demanda la justificación, las razones para el uso de los materiales diversos para planificar además del libro. Y si no hay razones es muy probable que no haya materiales.

2 ¿Cómo planificas tus clases para el año académico?

TEMA PROPUESTO POR PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
2 Modo con que planifica el año académico.	2 ± <i>Mostro aos meus alunos a realidade da vida dentro da língua espanhola</i> Paráfrasis: Explica que planifica para enseñar la realidad de la vida a sus alumnos.	2 Distorsión por incoherencia semántica y sustantivos inespecíficos.

En la secuencia prevalece la conducta discursiva explicativa, el enunciado presenta acuerdo parcial con el referente. El sujeto narrador aparece una sola vez en primera persona de singular en la forma verbal “muestro” (*mostro*), posiblemente con el valor de “enseñar” a los alumnos la realidad de la vida dentro de la lengua española. Por todo ello, consideramos que el profesor no ha identificado las tres implicaturas subyacentes en la pregunta: a) que el profesor realiza una planificación de clases, b) que él es responsable por su propia planificación y c) que realiza una planificación para todo el año.

La secuencia es un solo IL que refleja una distorsión por incoherencia con el tema (“modo que planifica”) del referente y una generalización por sustantivo

inespecífico. Esta categoría nos indica que el sujeto no asume lo que se le propone en la pregunta, se ajena, posiblemente por no conocer el tema o no haber reflexionado sobre cómo programar contenidos y objetivos de su curso. Posiblemente porque sigue el libro y el modo de planificar no cambia. La generalización por sustantivo inespecífico “realidad de la vida” (realidade da vida) agudiza el tono evasivo de la secuencia. Enseñar a los alumnos la realidad de la vida es tan impreciso como la distorsión y representa muchas connotaciones.

3 ¿Qué objetivos persigues cuando planificas tus clases?

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
3 Objetivos de la planificación que realiza.	3 ≠ <i>Em verificar se todo conteúdo exposto está sendo abissorvido pelos alunos.</i> Paráfrasis: Explica que el objetivo de la planificación es verificar si todos los contenido expuesto fue “absorbido” por los alumnos.	3. Distorsión por incoherencia semántica y generalización por cuantificador universal y verbo inespecífico.

El enunciado presenta desacuerdo con el tema de la pregunta, la conducta discursiva predominante es explicativa, el sujeto enunciador no aparece a lo largo de la secuencia y consideramos que el informante no ha identificado las dos implicaturas contenidas en la pregunta: a) que hace planificaciones y b) que el profesor establece objetivos o que tiene objetivos en su acción de planificar.

El enunciado 3 es un solo IL en el cual prevalece la distorsión por incoherencia semántica. El profesor dice que “verifica los contenidos”, esta acción está muy cerca de una de las partes componentes de la planificación curricular que es la “evaluación”, es decir, contesta que evalúa los contenidos, pero la distorsión existe por no atender al referente “objetivos”. Es evidente que si “examina o verifica” tendrá contenidos y objetivos subyacentes a su acción didáctica, pero no los explicita. Este tono evasivo se ratifica con dos generalizaciones, la primera el IL “todo” es un cuantificador universal que se refiere a contenido, al decir que “verifica” todo el contenido expuesto es posible que no lo haga, que una “evaluación” de todos los contenidos sea también una proyección de lo que es ideal hacer en su ambiente institucional. La segunda generalización es un verbo en la forma no personal (absorbido), que podría significar lo mismo que aprender o adquirir la lengua extranjera, pero el profesor prefiere utilizar “absorber” lo que genera varias connotaciones debido a su valor metafórico en un contexto distorsionado.

4 ¿En qué teorías te basas para planificar o crear tus clases?

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
4 Teorías que emplea para planificar.	4 ± <i>Gramática de Español para Brasileños</i> Autor: Vicente. <i>Gramática de español para Brasileiros</i> . Autora: Esther Maria Milani. Paráfrasis: Explica que se basa en dos libros para planificar sus clases: " <i>Gramática del Español para Brasileños</i> " de Vicente y la gramática de " <i>Espanhol para Brasileiros</i> " de la Autora Esther Maria Milani.	4 Distorsión por incoherencia semántica.

La secuencia explicativa presenta acuerdo temático parcial con el referente, el sujeto no es identificado. De las dos implicaturas que se desprenden de la pregunta (a) que el profesor se basa en teorías para planificar o crear sus clases y b) que el profesor planifica las clases, fueron decodificadas por el profesor) solo la a) fue parcialmente reflejada en la contestación. Esta parcial contestación o adecuación al tema del referente refuerza la secuencia como un IL en el cual prevalece la distorsión por incoherencia semántica, nos lleva a interpretar una dimensión del MM de mundo del profesor que evita mencionar las teorías específicas. Puede que no las conozca o como en la secuencia anterior, no logre reflexionar desde el punto de la programación de contenidos y objetivos. Al mismo tiempo hay en el enunciado una mención a libros como las gramáticas contrastivas de la lengua portuguesa y española, es decir, en el MM del profesor la relación entre teoría y enseñanza está, de algún modo, mediada por la idea de la gramática como libro y posiblemente por el campo teórico en sí mismo.

5 ¿De qué manera tienes en cuenta las necesidades y carencias de cada grupo a la hora de planificar el curso?

TEMA PROPUESTO POR LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
5 Elementos del aprendizaje del alumno que toma en cuenta a la hora de planificar el curso.	5 ↔ <i>Quando percebo que eles não tem o conhecimento prévio.</i> Paráfrasis: Explica que planifica el curso tomando en cuenta los conocimientos previos que los alumnos no tienen de la asignatura.	5 Generalización por identificación semántica y sustantivo inespecífico.

La secuencia está en la misma dirección temática de la pregunta (acuerdo total) y por ello consideramos que el profesor decodificó solo la primera implicatura

de las dos que se desprenden de la pregunta: a) el profesor tiene en cuenta las necesidades y carencias de sus alumnos y b) el profesor planifica el curso. Prevalce una conducta explicativa, y el sujeto enunciador aparece en primera persona de singular en la forma verbal “percibo” (percebo) al referirse que percibe la laguna de conocimientos previos en los alumnos.

Observamos que en la secuencia ocurre una generalización por identificación semántica y un sustantivo inespecífico. Está implícito, por la identificación semántica, que el profesor identifica que el aprendizaje o adquisición de ELE siguen un orden, posiblemente relacionados a contenidos que por el contexto del cuestionario deben ser gramaticales. Lo que explica es que toma en cuenta lo que les falta a los alumnos, tienen un “hueco de conocimientos previos”, pero no explicita lo que son. El IL “conocimiento previo” (*conhecimento prévio*) es un sustantivo inespecífico, por más que el profesor tenga en su mente algo pensado, es una información muy imprecisa que también nos remite a la idea de organización de contenidos y que la adquisición de conocimientos sigue un orden. Estos son a su vez, recursos que respaldan una forma de evadirse de hablar de temas muy concretos de la práctica docente. Siendo así los “conocimientos previos” al que se refiere deben de estar más cerca de un enfoque centrado en el contenido y no en los elementos de aprendizaje del alumno.

Con esta perspectiva entendemos que se desprende una idea de programación con base en contenidos estanques, posiblemente en listados de temas gramaticales y no en el aprendizaje de competencias y en la producción de “discurso significativo en lengua oral y escrita.

6 Apunta alguna necesidad o campo de conocimiento en el que creas necesario perfeccionarte.

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
6 Contenido que necesita perfeccionamiento.	<p>6 ± <i>Leituras de formas diferentes, e: histórias em quadrinhos; Aulas áudio-visual: Aulas passeios em lugares que podemos dar exemplo da língua.</i></p> <p>Paráfrasis: Describe, sin atribuir un sujeto y destinatario, una serie de actividades como lecturas diversas, tebeos. Que las clases, supuestamente deberían tener recursos audiovisuales y, que se realicen paseos en sitios para que se puedan dar ejemplo de lengua.</p>	6 Distorsión por incoherencia semántica, eliminación semántica.

La secuencia presenta acuerdo parcial con el referente una vez que los temas tratados están alineados con lo propuesto por la pregunta, pero hay una ausencia de sujetos y destinatarios de las acciones descritas. El sujeto narrador no aparece en la secuencia, prevalece el carácter descriptivo e interpretamos que el profesor no ha decodificado la implicatura de la pregunta: “los profesores tienen necesidades formativas para desarrollar su práctica”.

La secuencia, en su totalidad, es un IL que representa una distorsión por incoherencia semántica al mismo tiempo que contiene una eliminación semántica. La distorsión ocurre por la falsa relación de causa efecto al no atribuir un sujeto o destinatario, por lo tanto es una distorsión con el referente que a su vez viene corroborada por la eliminación semántica de complementos y elementos nexivos que dan coherencia a los enunciados. “Lecturas de formas diversas, tebeos, etc” serían para el perfeccionamiento del profesor como usuario de la lengua o también para llevar al aula todo lo citado como material didáctico. A todo ello se suman las generalizaciones por sustantivo inespecífico. El entendimiento de lo que quiere decir el profesor queda muy impreciso.

Si hacemos un ejercicio de recuperar las partes eliminadas de los enunciados y hacemos algunas hipótesis observamos que en el MM del profesor, la idea de perfeccionamiento docente o formación, puede estar asociada a proyecciones de lo le gustaría hacer en clase o lo que proyecta como ideal para llevar al aula o para planificar el curso. Son acciones y actividades que no especifican un contenido, pero subyace un modelo de lengua no estructural, con foco en el uso y en el aprendizaje significativo. Pero el profesor una vez más no habla de sí mismo y deja margen a ver que se consolida el tono evasivo con relación a hablar del currículo ELE

7 ¿Cuál es tu mayor dificultad como profesor de español en la Enseñanza Media.

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
7 Dificultades que tiene como profesor de E/LE en la EM.	<p>7 ↔ <i>Quando percebo que o aluno não tem o conhecimento da língua e se depara com ela pela primeira vez no 2º grau.</i></p> <p>Paráfrasis: Justifica que su dificultad como profesor está en el alumno que no tiene conocimiento de la lengua y se pone a estudiarla por primera vez en la EM.</p>	7 Generalización por identificación semántica y generalización por sustantivo inespecífico.

El acuerdo temático de la secuencia es total, prevalece la justificación como conducta discursiva. El sujeto enunciador aparece una vez en primera persona en la forma verbal “percibo” (*percebo*) al referirse que percibe o siente dificultad con el alumno que no tiene conocimiento de la lengua al empezar la EM. En la secuencia hubo entendimiento, de la primera de las implicaturas que se desprenden de la pregunta: a) los profesores de ELE de la EM tienen dificultades y b) hay una dificultad más relevante que las demás.

Todo el enunciado es un IL en el cual prevalece una generalización por identificación semántica. Por medio de esta categoría percibimos que el profesor da por cierta la idea que hay alumnos que empiezan la EM sin haber estudiado español, que existen contenidos asignados a la enseñanza fundamental (EF) y que estos deberían ser aprendidos por el alumno para ingresar en la EM. El alumno que no detiene los referidos contenidos y además es su primer contacto con la lengua es considerado un “problema”. Pero, es muy posible que la identificación de esta dificultad ocurra por carencia de conocimientos para la gestión del aprendizaje de distintos niveles de lengua y de situaciones pedagógicas heterogéneas. Analizado bajo la óptica, esta justificación podría ser también una distorsión por incoherencia semántica, una inversión de papeles o falta de entendimiento de los roles de cada una de las partes (profesor y alumnos) una vez que el papel del alumno es también el de no tener conocimiento y adquirirlos en los años de enseñanza. El profesor no tendría un problema en sí mismo porque este es su objeto de trabajo, su tarea de educador. En la secuencia “conocimiento” (*conhecimento*) es IL que refleja una generalización por sustantivo inespecífico, “no tener conocimiento”, aunque se entienda en el contexto es demasiado amplio para la gran cantidad de posibilidades que puede representar en este tipo de asignatura. Esas categorías refuerzan la idea anterior de conocimientos escalonados por etapas, posiblemente de listados estanques de tópicos gramaticales que de alguna forma se alejan de una enseñanza con foco en procesos de adquisición de lengua oral y escrita.

8 Otras observaciones que te parezcan oportunas sobre estos temas.

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
8 “Libre” y todos los anteriores:	8 <i>Nem uma!</i> Paráfrasis: Declara que no tiene ningún punto a añadir.	8 Eliminación por el referente no está explícito en el texto.

Consideramos el vacío de información como una eliminación a la cual genera una infinidad de hipótesis poco conclusivas, mientras tanto vemos que esta “hoja” en blanco que se propone ser el enunciado 8, se conecta con muchos datos del cuestionario como la gran cantidad de distorsiones y generalizaciones y un cuestionario matizado por un todo evasivo e impreciso, como se ha considerado en el cuestionario 4 el hecho de escribir poco o no escribir puede ser un estilo individual, como también una forma de atenuar algunas carencias formativas y de conocimientos específicos del campo de la enseñanza y del currículo de ELE.

CONCLUSIÓN

Las ideas centrales explicitadas por el profesor en el cuestionario son las siguientes:

- Siempre utiliza el libro didáctico “Listo” de Esther María Milani en la EM porque lo considera bueno y hace 4 años que lo utiliza;
- Le gusta hacer lecturas, utilizar músicas conocidas y debatir sobre ellas en las clases;
- Como modo de planificar explica que enseña a los alumnos la realidad de la vida dentro de la lengua española;
- Tiene como objetivo de su planificación que los alumnos absorban todo el contenido expuesto;
- No se basa en ninguna teoría específica para planificar sus clases, sino en el libro didáctico “Listo de Esther Maria Milani” y la Gramática de Español para Brasileños de Vicente y la Gramática de español para Brasileiros de Esther Maria Milani;
- Para planificar toma en cuenta el conocimiento previo que los alumnos no tienen;

- Describe que necesita perfeccionarse en “actividades como lecturas diversas, tebeos, clases audiovisuales y que se realicen paseos en sitios para que se puedan dar ejemplo de lengua.
- Considera una dificultad el alumno que se apunta por primera vez a la lengua española en EM sin conocimientos previos.

Identificamos tres bloques temáticos cohesionados en torno a referentes que aparecen a lo largo del cuestionario y no obligatoriamente en el orden que aparecen que fueron contestados. En las secuencias 1, y 4 identificamos un bloque temático que se aúnan los conceptos de libro didáctico y gramáticas: Como fuentes teóricas para planificar el curso y sus clases el profesor utiliza desde hace cuatro años el libro didáctico “Listo” que es valorado como un buen libro, además, también utiliza gramáticas contrastivas del portugués y español. El segundo bloque se cohesionan en torno a las secuencias 1, 2 y 6, los términos nucleares son: lecturas de texto, músicas, debate, realidad de la vida, audiovisual, paseos y ejemplo de lengua: El profesor considera que algunas actividades como paseos, debates, clases con recursos audiovisuales y los materiales didácticos paralelos al libro como lecturas, músicas son elementos para enseñar la lengua con la función de enseñar a los alumnos para la “realidad de la vida”. El tercer bloque está compuesto por los términos: contenido absorbido, conocimiento previo y dificultad. Para el profesor los alumnos aprenden si absorben todos los contenidos que son expuestos de forma secuenciada de acuerdo con cada curso. Los alumnos que no estudiaron los contenidos previos de la EM o ingresaron en esta etapa sin haber estudiado la LE representan una dificultad para el docente.

Todo lo analizado hasta el momento nos proporciona identificar dos creencias que subyacen en el discurso del profesor: el aprendizaje de ELE en la EM ocurre de forma escalonada con base en contenidos previamente delimitados para cada curso. Esta creencia se ampara en el razonamiento que el informante hace en los enunciados 5 y 7 en los cuales se explicita el valor de los contenidos previos a cada etapa (curso) del aprendizaje de la EM y su respectivo avance. La segunda creencia implícita identificada se fundamenta en los enunciados 1, 2, 3, 4 y 6: cree que hay un “modelo de enseñanza” relacionada a los contenidos, al libro didáctico y la gramática y “otro modelo” con base en la lengua en uso, y diferenciada del primer modelo por

medio de materiales extras con textos, músicas, debates, recursos audiovisuales, incluso con actividades fuera del aula. Esta creencia identifica que en el MM del profesor y más puntualmente sobre su acción didáctica hay dos concepciones implícitas sobre la programación, dos modelos que no se complementan sino que son claramente aislados; una enseñanza formal con base en el libro y la gramática y otra fuera del ambiente escolar y de alguna forma más significativa para la vida del alumno.

De forma global estamos delante de una muestra de discurso dirigida al desacuerdo con lo propuesto en los temas de las preguntas, solo las secuencias 1 y 7 presentaron acuerdo total con el referente, esta línea “choca” de alguna forma, con la gran incidencia de la participación del sujeto enunciador en primera persona. El profesor se incluye en los enunciados, sin embargo, este comprometimiento indica una discrepancia (acuerdo temático y posición del sujeto) que está en acorde con los indicadores lingüísticos que parecen generalizados y distorsionados.

Es probable que el profesor no planifique su curso con objetivos fuera de lo que propone el libro didáctico y la gramática. La idea de teoría que maneja está relacionada a la perspectiva de una enseñanza gramatical y sin compaginar con aportaciones didácticas o pedagógicas. Como se ha visto, la justificación sobre el uso del libro no es plausible (lo utiliza por ser un buen libro) y se suma a la falta de respuesta, de las razones de la utilización de otros materiales didácticos y propuestas de actividades. Estos enunciados representan distorsiones y una eliminación (1.3.1) que identifican idealizaciones de un modelo de enseñanza que de hecho no logra realizar. Siendo así el profesor, sigue el libro como guion de su programación pero muy atento a otras dimensiones de la enseñanza relacionadas a la adquisición y formación para la vida.

7.6.1.10 Análisis cuestionario: PROF 10

APARTADO I

1. Identificación: 1.1 () Hombre 1.2 (x) Mujer 1.3 Edad: <u>36 años</u> 1.4 Lengua materna: <u>Portugués</u> 1.5 Dirección de correo electrónico: <u>patxxa@bol.com.br</u>	
2. Formación académica <u>Letras (portugués/Español) Postgrado</u> 2.1 Institución <u>UFPE</u> 2.2 (x) Pública 2.3 () Privada 2.2 Año de conclusión: <u>2000</u>	
3. Curso(s) relacionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera: <u>Lingüística aplicada ao ensino de língua espanhola</u>	
4. ¿Estás en posesión de algún diploma de español como lengua extranjera? 4.1 () DELE BÁSICO 4.2 (X) DELE INTERMEDIO 4.3 () DELE SUPERIOR 4.4 () OTROS Especialización (postgrado) _____	
5. Tipo de Institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, elige aquella en la que tengas más horas de clases: 5.1 () Escuela pública federal 5.2 () Escuela pública del estado 5.3 () Escuela pública municipal 5.4 (x) Escuela privada 5.5 () Otro _____	
6. Tiempo de docencia en la asignatura de lengua española: <u>Diez años</u>	

APARTADO II

1 ¿En tus clases sigues siempre un libro didáctico? 1.1 Si es así ¿qué libro? 1.2 ¿Por qué este libro? 1.3 ¿Utilizas otros recursos además del libro para planificar tus clases? ¿Por qué?

TEMA PROPUESTO POR PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
1 Utilización de un libro didáctico en las clases.	1, ↔ <i>Sí</i>	1.
1.1 Identificación del libro.	1.1 ↔ <i>Conexión</i>	1.1
1.2 Razones de la utilización del referido libro	1.2 ↔ <i>Porque está adecuado a las necesidades de los estudiantes que desean entrar en el mercado de trabajo.</i>	1.2 Generalización por declaración absoluta y sustantivo inespecífico.
1.3 Utilización de materiales diversos para planificar; 1.3.1 razón de su elección.	1.3 ↔ <i>Sí, por supuesto: música, películas, lecturas de novelas, teatro, producciones de videos.</i> 1.3.1 ø Paráfrasis: Explica que utiliza el libro "Conexión" porque se adecua a las necesidades de los estudiantes que desean entrar en mercado de trabajo. Además del libro, utiliza música, películas, lecturas de novelas, teatro y producciones vídeos, pero dice las razones de estos materiales.	1.2.1 Generalización modal. 1.3.1 Eliminación por el referente no estar explícito en el texto.

A excepción del enunciado 1.3.1, que está sin respuesta, la secuencia presenta acuerdo total con el referente. Prevalece una conducta discursiva explicativa, el sujeto locutor no aparece identificado en la secuencia.

El enunciado 1.2 refleja una generalización por declaración absoluta con un sustantivo inespecífico. Sin implicarse, la profesora explica que las razones de la utilización del libro (Conexión) son porque el manual “está adecuado a las necesidades de los estudiantes que desean entrar en el mercado de trabajo”. Esta declaración (explicación) tiene como sujeto gramatical el libro (Conexión) que por el contexto tiene la función de ser la programación de la ELE en la EM que deben capacitar a los alumnos para entrar en el mercado laboral. Es decir, el libro como una garantía de acceso al mercado. Esta categoría (generalización por declaración absoluta) del APLD indica una creencia particular de la profesora, muy posiblemente generada por otras instancias como podría ser el instituto en el cual trabaja o su formación profesional y no esencialmente de un libro didáctico. Al mismo tiempo ocurre una generalización por identificación semántica una vez que está implícita la existencia de dos grupos de alumnos, uno de los que “desean” entrar en el mercado de trabajo y otro que no es definido, sin un propósito identificado por la profesora. El IL “necesidades” es un sustantivo inespecífico que corrobora con el tono generalizador del enunciado. Un libro que atiende a las necesidades de los estudiantes para el mercado de trabajo es algo muy amplio e imposible de ser reconstituido en el contexto. Podrían ser necesidades de lengua oral o escrita de una competencia específica o instrumental, todas estas como herramientas laborales y no solo como un acceso al mercado. En el pensamiento de la profesora puede que resida una proyección de la función del libro, de un libro ideal para lo que entiende deber ser el papel de la EM, pero como son generalizaciones es muy posible que el libro no atienda a las referidas necesidades de los estudiantes.

En el enunciado 1.3 el IL “por supuesto” refleja una generalización modal en la cual identificamos una voz de “obligación” y a la vez de “obviedad” al referirse a la utilización de materiales diversos además del libro para planificar las clases y el curso. Entendemos que esta implicatura está vinculada a la idea de tener que seguir a un consenso en el medio académico en el cual la utilización de recursos extras es considerada positiva. Pero al mismo tiempo que vemos la conexión de una cultura de escolar que utiliza recursos diversos en el aula no logramos identificar el papel

que los referidos recursos desempeñan en la programación. Observamos que todos los recursos son citados como sustantivos sin una relación con un complemento o verbo que pueda definir si la profesora trabaja con la lengua oral o escrita, si son actividades de comprensión o producción. De este modo y en el contexto de la secuencia podemos clasificar estos recursos como generalizaciones por sustantivos inespecíficos.

Es muy probable que la planificación ejecutada por la profesora esté supeditada al libro didáctico, que como sabemos, es una práctica muy común de la EM, pero las razones de la utilización del manual y la falta de contextualización sobre los materiales extras hacen del enunciado una gran generalización que posiblemente encubre que el docente reflexiona poco sobre los temas y el papel de los recursos didácticos.

2 ¿Cómo planificas tus clases para el año académico?

TEMA PROPUESTO POR PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
2 Modo con que planifica el año académico.	<p>2 ↔ <i>Yo elijo las actividades adecuadas a cada unidad y a las necesidades del grupo que voy a impartir las clases.</i></p> <p>Paráfrasis: Explica que planifica eligiendo las “actividades adecuadas” a cada unidad y a las necesidades del grupo que va a impartir la clase</p>	2 Eliminación semántica y generalización por sustantivos inespecíficos.

La secuencia presenta acuerdo total con el tema propuesto, prevalece la conducta discursiva explicativa y el sujeto enunciador aparece identificado en primera persona en la forma pronominal “yo” y en el verbo “elijo” al referirse que elige “actividades adecuadas a cada unidad y a las necesidades del grupo”. Consideramos que de las tres implicaturas subyacentes a la pregunta, la profesora identificó explícitamente la a) y c): a) que el profesor realiza una planificación de clases; b) que realiza una planificación para todo el año y c) que él es responsable por su propia planificación.

El IL “actividades adecuadas a cada unidad” contiene una eliminación por identificación semántica, las actividades corresponden a cada una de las unidades que pueden contener el libro didáctico adoptado, podría ser de un programa como también la unidad de la organización del calendario académico que divide el curso en semestres bimestres o unidades. Estos datos no vienen en la secuencia ni

tampoco a lo largo del cuestionario. En la misma secuencia el IL “las necesidades” puede ser interpretado como una generalización por sustantivo inespecífico, eso si entendemos que la profesora tiene un modelo previo de enseñanza, de aprendizaje o de lengua y que por medio de sus clases tiene la expectativa de que los alumnos puedan demandar más aclaraciones o prácticas en un contenido determinado. Dicho de otra forma, ciertamente si la profesora enseña gramática las necesidades que afloran tienden a ser en ese campo. De este modo el IL “las necesidades” puede representar una generalización implícita.

Del referente propuesto, “modo con que planifica el año académico” se desprende una idea matizada por el uso de la primera referente a la adecuación o complementariedad a un modelo de programación por “unidad” y que los alumnos, de alguna forma, son observados, que tienen necesidades y aparecen en el pensamiento de la profesora relacionada a la planificación.

3 ¿Qué objetivos persigues cuando planificas tus clases?

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
3 Objetivos de la planificación que realiza.	<p>3 ↔ <i>Además de los contenidos yo intento que mis alumnos puedan desarrollar las 4 habilidades como: leer, escribir, hablar, oír.</i></p> <p>3.1 ↔ <i>Porque lo más importante es tener experiencias prácticas en el idioma estudiado.</i></p> <p>Paráfrasis: Argumenta que intenta que los alumnos puedan desarrollar los contenidos (no los define) y también las “habilidades” de leer, escribir, hablar y oír porque considera que lo más importante es tener experiencias prácticas en el idioma estudiado.</p>	<p>3 Eliminación semántica y generalización por identificación semántica.</p> <p>3.1 Generalización por juicio de valor e identificación semántica.</p>

La secuencia presenta total acuerdo con el tema propuesto por la pregunta, prevalece el tono argumentativo y el sujeto enunciadore aparece explicitado por el pronombre “yo”, en la forma verbal “intento” y en el posesivo “mi” al referirse a sus alumnos. La profesora utiliza el pronombre (yo) y verbo “intentar” al referirse uno de los objetivos (habilidades) de su acción didáctica: “que los alumnos puedan desarrollar las cuatro habilidades: leer, escribir, hablar y oír”. Interpretamos que de las dos implicaturas que se desprenden de la pregunta, solo la b) fue decodificada:

a) que hace planificaciones, b) que el profesor establece objetivos o que tiene objetivos en su acción de planificar.

Para el análisis dividimos la secuencia en dos enunciados que guardan relación de cohesión y coherencia. El IL “los contenidos” contiene una eliminación semántica. La parte eliminada podría corresponder a los contenidos del libro didáctico, de un plan curricular, de parámetros legales, pero no son explicitados. Los da por subentendidos, pero puede también que los identifique efectivamente, que pertenezca a su idea de programación. Aún en este mismo enunciado (3) hay una generalización por identificación semántica que se desprende de la diferenciación de los dos fines u objetivos que persigue en su planificación; serían por un lado las habilidades y por el otro, los contenidos no definidos. Como se trataran de dos cosas distintas, aisladas y no conexas; como si dijera que los contenidos (no definidos) no son para leer, escribir, hablar y oír. Estos a su vez matizados por las marcas de sujeto en primera persona como se ha visto al principio (pronombre “yo, verbo intento y el posesivo “mi”). Posiblemente el profesor maneja dos realidades con dos modelos de lengua y enseñanza, por un lado una lengua con foco en el uso de carácter comunicativo y el otro de ámbito estructuralista, posiblemente relacionado a la enseñanza de la gramática.

En el enunciado siguiente (3.1) observamos una valoración de lo que es “lo más importante”, este IL es una generalización por juicio de valor que incide sobre “tener experiencias prácticas en el idioma estudiado”. Si “tener experiencias prácticas” es lo más importante, los demás contenidos serían menos relevantes y así visualizamos una fuerte relación entre los contenidos de las habilidades y la dimensión una planificación que proporcione experiencias prácticas con el idioma y para la vida real. Estas dimensiones didácticas a su vez, se ratifican con temas de las secuencias anteriores como las necesidades de los alumnos (1.2, 2) y las actividades con otros materiales, lecturas diversas. Por otro lado el IL “tener experiencias prácticas en el idioma estudiado” contiene una identificación semántica en la cual la profesora identifica inconscientemente experiencias que no son prácticas y no son tan positivas, posiblemente relacionadas a los contenidos no definidos que se contrastan con la enseñanza de las habilidades. Al final tener experiencia está en el mismo campo de desarrollar las cuatro habilidades y los

objetivos están en dos campos: uno positivo, el de las habilidades y otro menos notable que corresponde a “los contenidos” de forma amplia y generalizada.

4 ¿En qué teorías te basas para planificar o crear tus clases?

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
4 Teorías que emplea para planificar.	4 ± <i>La comunicación (no tengo una teoría)</i> Paráfrasis: Justifica que no tiene una teoría y cita a “la comunicación” como respuesta a la pregunta.	4 Distorsión por incoherencia semántica y generalización por sustantivo inespecífico.

Por más que sea una secuencia muy breve identificamos que prevalece la justificación, el acuerdo temático con el referente es parcial, el sujeto enunciador aparece en la forma verbal “tengo” al referirse a que no tiene una teoría en la cual fundamentarse para planificar las clases. Las implicaturas, a) que el profesor se basa en teorías para planificar o crear sus clases y b) que el profesor planifica las clases, fueron decodificadas.

La secuencia es un solo IL en el cual hay una distorsión por incoherencia semántica y una generalización por sustantivo inespecífico. La incoherencia semántica está en el interior del enunciado ya que la respuesta “la comunicación” a las teorías empleadas para planificar es enseguida “rechazada” por la negativa de “no tener una teoría”. Contradictorio y por ello distorsionado y con una generalización por sustantivo inespecífico reflejado el IL “comunicación”. Entendemos que “la comunicación” como teoría en este contexto no sea el término más específico. Lo que se percibe a lo largo de las otras respuestas es una creencia sobre dos ámbitos de la programación o de cómo se puede enseñar ELE: por un lado la estructura, relacionada a los contenidos y otro campo relacionado a las habilidades de la lengua en uso que en este enunciado toma la forma de “comunicación”. Al final, vemos que en el discurso y muy probablemente en su sistema de creencias prevalece un tono dubitativo sobre la terminología, no la tiene clara pero intuye que hay como se ha visto, dos modelos, dos propósitos para construir una programación. Y como se ha visto en el informante 07, aunque se distancie de etiquetas teóricas tiene en su MM una atención especial sobre el proceso de aprendizaje, las habilidades de uso de la lengua y no solo un foco de la estructura de la lengua.

5 ¿De qué manera tienes en cuenta las necesidades y carencias de cada grupo a la hora de planificar el curso?

TEMA PROPUESTO POR LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
5 Elementos del aprendizaje del alumno que toma en cuenta a la hora de planificar el curso.	5 ↔ <i>A través de un diagnóstico, donde los alumnos contestan ¿Por qué quieren estudiar español y cuáles son sus proyectos?</i> Paráfrasis: Justifica que hace un diagnóstico de los alumnos preguntándoles por qué quieren estudiar español y cuáles son sus proyectos.	5 Generalización por un sustantivo inespecífico.

En la secuencia prevalece la justificación como conducta discursiva, el sujeto enunciador no se declara, presenta acuerdo total con el referente temático y consideramos que el profesor decodificó las implicaturas de la pregunta: a) el profesor tiene en cuenta las necesidades y carencias de sus alumnos y b) el profesor planifica el curso.

El IL “un diagnóstico” es una generalización por un sustantivo inespecífico, puede que la profesora quiera referirse a una encuesta para saber las motivaciones de los alumnos, pero no se refiere al cómo lo hace, si por escrito u oralmente y por ello distorsiona la lógica interna de la secuencia una vez que el diagnóstico no es el proceso, el modo, sino la síntesis final de una recogida de datos con los alumnos. La generalización “un diagnóstico” indica que, de hecho, el profesor no realice formalmente una encuesta, pero explicita que “escuchar” a los alumnos es un recurso plausible para saber lo que piensan y de alguna forma que creencias tienen sobre la asignatura. Por ser una generalización observamos que la respuesta no es “un elemento” un punto definido que toma en cuenta en las acciones de los alumnos o en la producción de lengua. Lo probable es que conociendo este recurso de “escucha” de los alumnos tendría algún caso, ejemplo o situación recurrente a mencionar como carencia o motivación. Podrían tender dificultad en la gramática, en la producción oral por citar alguna situación.

6 Apunta alguna necesidad o campo de conocimiento en el que creas necesario perfeccionarte.

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
6 Contenido que necesita perfeccionamiento.	6 ↔ <i>En las artes, me gustaría saber tocar algún instrumento musical para animar más las clases.</i> Paráfrasis: Justifica que siente necesidad en saber tocar algún instrumento musical para hacer las clases más animadas.	6 Eliminación semántica y generalización por juicio de valor.

La secuencia presenta total acuerdo con el tema de la pregunta, el sujeto narrador está reflejado en el pronombre “me” conjugado con el verbo “gustar” en condicional, prevalece el carácter de justificación en la conducta discursiva e interpretamos que el profesor ha decodificado la implicatura de la pregunta: “los profesores tienen necesidades formativas para desarrollar su práctica”.

El IL “animar” es una eliminación semántica y una generalización por verbo inespecífico, las connotaciones de animar son muchas, están eliminadas las posibilidades: podría ser para la profesora cantar con los alumnos con un propósito determinado, podría ser para enseñarles a cantar o a escribir canciones y practicar la comprensión auditiva o la pronunciación. A su vez es un verbo inespecífico en el contexto, aunque subentendemos que lo que está subyacente es que las clases sean amenas o divertidas pero puntualmente hay más datos en esta equivalencia que no logramos recomponer y que se conectan con la otra generalización que se desprende del IL “más las clases”. De este juicio de valor se desprende que las clases ya son animadas y necesitan ser aún más, pero al mismo tiempo esta necesidad implica decir que la profesora considera que las clases son aburridas o que los alumnos las consideran así. Y si consideramos que las clases son “poco animadas” y conectamos con las secuencias anteriores identificamos una necesidad de la profesora en acercarse a sus alumnos a escucharlos y promover un ambiente de aprendizaje positivo anímicamente. Pero el porqué de ser un ambiente que necesita de estar animado no está en claro en las respuestas de este cuestionario, puede que se encuentre en un conflicto entre las dos líneas de actuación que vimos antes, que no logre efectivamente poner en práctica un aprendizaje volcado a las habilidades lingüísticas y tenga que seguir la línea de los “contenidos” que están conectados a la lengua en uso. De todas las formas en el MM de la profesora se consolida una idea de que enseñar la lengua no es solo hacer ejercicios de comprensión de texto o de

gramática, ciertamente cree que es motivador para los alumnos trabajar la oralidad en el aula y de alguna forma atender al gusto de los alumnos. También señalamos que en esta secuencia vemos el comprometimiento de la profesora, sigue una línea reflexiva que trae para su ámbito, para su responsabilidad los temas inherentes al aprendizaje y a la enseñanza de modo general.

7 ¿Cuál es tu mayor dificultad como profesor de español en la Enseñanza Media

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
7 Dificultades que tiene como profesor de E/LE en la EM.	<p>7 ↔ <i>La mayor dificultad es con la cantidad de alumnos en la sala de clase y la falta de aparatos para el desarrollo de las clases.</i></p> <p>Paráfrasis: Justifica que su mayor dificultad es con la gran cantidad de alumnos en el aula y la falta de recurso materiales para las clases.</p>	7 Eliminación semántica y generalización por sustantivos inespecíficos.

El acuerdo temático de la secuencia es total con el referente, prevalece el carácter justificativo, el sujeto enunciador no aparece identificado e interpretamos que hubo entendimiento de las implicaturas: a) los profesores de ELE de la EM tienen dificultades, b) hay una dificultad más relevante que las demás.

El IL “cantidad de alumnos” refleja una eliminación semántica, posiblemente hace referencia a una “gran cantidad” de alumnos por aula. Es decir, “un aula con muchos alumnos es un problema” porque ciertamente la profesora tiene una expectación de que los alumnos no solo asistan a una explicación sobre una teoría o asistan a una clase magistral, sino que quiere escucharlos y que estos actúen con la lengua. El IL “aparatos” es un sustantivo inespecífico; la falta de aparatos para algo también puede ser interpretada como una eliminación de complementos. Podrían ser para escuchar canciones, para tocarlas, o también recursos audiovisuales de una forma general, pero son todas conjeturas que respaldan un modelo de enseñanza y también de programación en el cual la profesora idealiza una práctica más allá de la lengua escrita y con la necesidad de muestras de lengua para apoyar sus concepciones y también recrearlas. Al final, la dificultad subyacente puede estar relacionada la puesta en práctica de sus concepciones de la enseñanza de una lengua en uso para un grupo numeroso y no realmente en los grupos y en los aparatos. Dicho de otra manera, es posible que si fuese un modelo de programación

y actuación con foco en la enseñanza o en la clase magistral la profesora no tuviese los referidos conflictos o necesidades.

8 Otras observaciones que te parezcan oportunas sobre estos temas

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
8 “Libre” y todos los anteriores:	<p>8. <i>Aunque existan leyes que el español debe estar en la enseñanza media, son pocas escuelas que tienen esta legua.</i></p> <p>8.1 <i>Creo también que debería tener más oposiciones.</i></p> <p>Paráfrasis: Argumenta que son pocas las escuelas que cumplen la ley que obliga la oferta de ELE en la EM. También comenta que deberían haber más oposiciones (entendemos que para profesores de español en instituciones públicas).</p>	<p>8 Generalización por declaración absoluta.</p> <p>8.1 Generalización modal y eliminación semántica.</p>

Toda la secuencia es de carácter argumentativo, el sujeto enunciador aparece una sola vez en la forma verbal “creo” al referirse que debería de haber más oposiciones para profesores de español en las instituciones públicas.

El enunciado 8 está compuesto por dos secuencias aisladas, son tratados dos temas referentes a la enseñanza de ELE en el contexto educacional brasileño y la condición laboral del profesor. Todo el primer enunciado es un solo IL que corresponde a una generalización por declaración absoluta. De cierta forma habla en nombre de todo el mundo, de toda comunidad de profesores que identifican el desfase entre la propuesta de ley que obliga la oferta de la lengua española en la EM y su no cumplimiento por las varias instancias que gestionan la educación pública en la Federación. En el enunciado 8.1 el IL “debería tener” es una generalización modal que indica obligatoriedad y el IL “oposiciones” es una eliminación semántica en la cual entendemos que falta el complemento. A estos dos indicadores subyace la idea de que “lo ideal” como profesional o “lo mejor” para el profesor de ELE es ingresar en la enseñanza pública.

Recordemos que estos temas que afloraron no atienden a un referente previo sugerido por una pregunta, sino que son libres espontáneos y que, como se ha visto, caracterizan un profesor reflexivo con su práctica docente y a la vez con temas de política educacional.

CONCLUSIÓN

A modo de síntesis, recompilamos las ideas centrales explicitadas en las respuestas del cuestionario:

- Utiliza el libro “Conexión” porque se adecua a las necesidades de los alumnos que desean entrar en el mercado de trabajo y también utiliza músicas, películas, lecturas y videos;
- Planifica eligiendo las actividades adecuadas para cada unidad y a las necesidades del grupo;
- Los objetivos de su programación son los contenidos e intenta enseñar habilidades de leer, escribir, hablar y oír;
- No se basa en teorías para planificar el curso;
- Para planificar, toma en cuenta lo que quieren estudiar los alumnos y que proyectos tienen;
- Necesita aprender a tocar un instrumento para que las clases sean más animadas;
- Considera un problema la cantidad de alumnos en el aula y la falta de aparatos;
- Explicita el no cumplimiento de la ley que obliga la oferta de ELE en la EM y que también debería haber más oposiciones para el puesto.

Identificamos tres bloques temáticos cohesionados en torno a referentes que aparecen a lo largo del cuestionario y no obligatoriamente en el orden cronológico de las preguntas. De los enunciados 1.2, 3 y 4 identificamos el primer bloque temático en torno a los siguientes conceptos: libro, necesidades de los alumnos, mercado de trabajo, materiales diversos (música, películas, lecturas vídeos), habilidades (leer, escribir, hablar y oír), experiencia práctica y comunicación: La profesora relaciona el libro didáctico a la formación de los alumnos para ingresar en el mercado de trabajo y los materiales diversos al desarrollo de las cuatro habilidades prácticas de la lengua para la comunicación. El segundo bloque temático se consolida en torno a los temas de las respuestas 2 y 5, que se refieren al modo y a los elementos del aprendizaje del alumno que la profesora toma en cuenta para planificar los contenidos. Los conceptos nucleares que cohesionan este bloque son: actividades, unidad, necesidad del grupo, diagnóstico. La profesora identifica (“diagnostica”) las necesidades de cada grupo, sus motivaciones personales para elegir las actividades adecuadas”. El tercer bloque está compuesto por las secuencias 6 y 7. Los términos

nucleares son, necesidad de perfeccionamiento, saber tocar un instrumento, animar, dificultad, cantidad de alumnos en sala y falta de aparatos. El número de alumnos en sala, la falta de “aparatos” (recursos audiovisuales) y la necesidad de tocar un instrumento para animar las clases son considerados obstáculos (dificultades) para la profesora.

A partir del análisis realizado identificamos tres creencias implícitas: planificar/programar está relacionado a una formación para capacitar al alumno para el mercado de trabajo y para el desarrollo de habilidades de la lengua con foco en la comunicación. Esta creencia se sostiene con los enunciados de las secuencias 1, 3, 4 y 5 que a su vez están distorsionados e indican que se trata posiblemente de proyecciones, de modelos, propuestas didácticas que idealiza. La segunda creencia proviene de las secuencias 2 y 5: planificar/programar ELE está supeditado a las necesidades y motivaciones de los alumnos. Esta creencia parte de las declaraciones sobre la necesidad de “escuchar a los alumnos” y sus necesidades para el desarrollo de unidades didácticas y objetivos generales de su currículo. La tercera creencia proviene de las secuencias 1, 3 y 6: la profesora necesita motivar a los alumnos por medio de actividades de lengua oral como el trabajo con música. Es una forma de tomar para sí la responsabilidad y el deber de “trabajar” las dificultades y necesidad de los grupos. Esta inclusión en los procesos y temas del cuestionario es explicitada en los enunciados de las secuencia 3 y 6 en las cuales el sujeto enunciador aparece en primera persona.

Con excepción de la secuencia 4 las respuestas presentan acuerdo total con los referentes y respaldan la posición del sujeto enunciador en primera persona que está presente en las secuencias sobre el modo y objetivos de la programación y los contenidos que necesita perfeccionarse. Al referirse a que hace un “diagnóstico” (secuencia 5) la informante no menciona cuestiones lingüísticas, de gramática, o el nivel de adquisición de lengua que se encuentran, sino a cuestiones de orden motivacional. Esta propuesta de “escuchar” al alumno sin fijar campos de conocimientos es una oportunidad para que la profesora recoja informaciones e identifiquemos en su MM una práctica docente con foco en el aprendizaje.

Interpretamos que hay un dilema entre las dos perspectivas subyacentes de programación, la primera, con base en el uso del libro (preparar para el mercado de trabajo) y la otra, por medio de materiales paralelos que posiblemente no están

contemplados en el libro como uso de músicas, películas, lecturas y videos que a su vez ratifican la perspectiva comunicativa y de desarrollo de habilidades. Esta última perspectiva aparece en el enunciado generalizado y con eliminación, modalizada por el verbo “intento”, verbo que se opone a los valores como no “hago, realizo o pongo en práctica”. Es muy probable que sea, como se ha visto, una proyección y no una actitud didáctica que realice efectivamente. El hecho de no citar teorías sobre el campo de la didáctica o de los principios comunicativos indica que la profesora no tiene la consciencia de planificación con la delimitación previa de objetivos, de habilidades y también de contenidos con propósitos de adquisición de lengua en uso. Es relevante señalar que ha contestado el cuestionario en lengua española y que sus conocimientos de usuaria de la lengua pautan su visión de enseñar una lengua para el uso y con foco en las habilidades, pero más una vez entendemos que este es un dilema que intenta solucionar con clases “motivadoras y animadas”. Al final los indicios son que la programación que sigue está marcada por el libro y que sus ideas se chocan implícitamente y no logra ponerlas en práctica. Es significativa la visión que tiene la docente del papel del Estado como responsable por el cumplimiento de las leyes y que lo ideal laboralmente hablando es que se realicen oposiciones para el trabajo en el ámbito de la enseñanza pública.

7.6.1.11 Análisis cuestionario: PROF 11

APARTADO I

1. Identificación: 1.1 () Hombre 1.2 (X) Mujer 1.3 Edad: _ años__ 1.4 Lengua materna: <u>PORTUGUÉS</u>			
1.5 Dirección de correo electrónico: <u>mellocarvaXXX@yahoo.com.br</u>			
2. Formación académica superior completo <u>Licenciatura Plena en Historia y especialización en español</u>			
2.1 Institución _____ 2.2 (X) Pública 2.3 () Privada 2.2 Año de conclusión: _____			
3. Curso(s) relacionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera: <u>DELE</u>			
4. ¿Estás en posesión de algún diploma de español como lengua extranjera?			
4.1 () DELE BÁSICO 4.2 () DELE INTERMEDIO 4.3 (X) DELE SUPERIOR 4.4 () OTROS			
5. Tipo de Institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, elige aquella en la que tengas más horas de clases:			
5.1 () Escuela pública federal		5.2 () Escuela pública del estado	
5.3 () Escuela pública municipal		5.4 (X) Escuela privada 5.5 () Otro _____	
6. Tiempo de docencia en la asignatura de lengua española: <u>12 años</u>			

APARTADO II

1 ¿En tus clases sigues siempre un libro didáctico? 1.1 Si es así ¿qué libro? 1.2 ¿Por qué este libro? 1.3 ¿Utilizas otros recursos además del libro para planificar tus clases? ¿Por qué?

TEMA PROPUESTO POR PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
1 Utilización de un libro didáctico en las clases. 1.1 Identificación del libro. 1.2 Razones de la utilización del referido libro 1.3 Utilización de materiales diversos para planificar; 1.3.1 razón de su elección.	1 ø 1.1 ↔ <i>Listo</i> 1.2 ↔ Adoptado por la escuela. 1.3 ø 1.3.1 ø Paráfrasis: Explica que utiliza el libro "Listo" por ser adoptado por la escuela.	1 Eliminación por el referente no está explícito en el texto. 1.1 1.2 Generalización por declaración absoluta. 1.3 Eliminación por el referente no está explícito en el texto. 1.3.1 Eliminación por el referente no está explícito en el texto.

La secuencia presenta acuerdo total con el referente, prevalece una conducta discursiva explicativa y el sujeto locutor no aparece. Observamos que muchos temas no fueron contestados en la secuencia ni a lo largo del cuestionario.

Los enunciados 1, 1.3 y 1.3.1 no fueron contestados y los consideramos indicadores lingüísticos como eliminaciones por el referente no estar explícito en el texto. En el tema 1 entendemos la eliminación como un asentimiento a la pregunta (si utiliza un libro) una vez que el nombre del libro viene mencionado en el tema

siguiente, pero en el caso del 1.3 y 1.3.1 la eliminación es total, el profesor deja explicitado que solo tiene el libro como recurso a seguir en su programación. Sin embargo, este tema (materiales/recursos didácticos) aparece en la secuencia 7, identificado como una dificultad que el profesor señala en su práctica. El IL 1.2 (“Adoptado por la escuela”) es una generalización por declaración absoluta, en la cual identificamos un alejamiento total sobre la “responsabilidad” de elegir un libro didáctico, una decisión que no ha tomado parte, posiblemente incontestable, una verdad que seguramente tiene que seguir como programa para las clases.

Tanto la secuencia como todo el cuestionario está marcado por contener muy pocos datos, es probable que la ausencia de discurso propio respalde su papel en la acción de planificar sus contenidos, elegir el libro y utilizar materiales.

2 ¿Cómo planificas tus clases para el año académico?

TEMA PROPUESTO POR PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
2 Modo con que planifica el año académico.	2 ± <i>Planejamento* del año.</i> Paráfrasis: Explica que planifica para el año académico.	2 Distorsión por transgresión formal.

La secuencia presenta acuerdo parcial con el tema propuesto, la conducta discursiva es justificativa, el sujeto enunciador no aparece identificado. Por la secuencia estar parcialmente de acuerdo y presentar una distorsión el entendimiento de las implicaturas de las preguntas quedan imprecisas: a) que el profesor realiza una planificación de clases; b) que realiza una planificación para todo el año y c) que él es responsable por su propia planificación. La secuencia es un solo IL, una distorsión por transgresión formal que contiene la palabra “*planejamento*” escrita en portugués la cual traduciremos como planificación o “plan de curso anual”. Interpretamos que no hay relación lógica o de coherencia entre lo propuesto por la pregunta y la respuesta. Es decir, la respuesta “planificación para el año” no responde al tema “modo con el que planifica el curso”. Es cierto que los temas de las respuestas están en el mismo campo semántico y por ello hemos considerado que hay una relación de acuerdo temático parcial, sin embargo se habla de conceptos del área en cuestión sin un nexo coherente. Entendemos que este IL es una forma de evitar decir algo, posiblemente por el hecho, como se ha visto anteriormente, que la profesora no estar inmersa en el proceso de elección del proyecto de planificar el

curso o de elegir materiales y el libro didáctico. Por lo tanto, la idea que subyace en el MM de la informante, es que relaciona programar o la programación con la variable temporal. Es decir, los supuestos contenidos o el propio libro son para un año de curso.

3 ¿Qué objetivos persigues cuando planificas tus clases?

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
3 Objetivos de la planificación que realiza.	3 ↔ Que el alumno consiga interpretar un texto, leer y tener un buen vocabulario. Paráfrasis: Justifica que su objetivo es que el alumno sea capaz de interpretar un texto, leerlo y tener un buen vocabulario.	3 Generalización por extrapolación modal y cuantificador universal.

El enunciado presenta total acuerdo con el tema de la pregunta, la conducta discursiva es justificativa, el sujeto enunciador no aparece a lo largo de la secuencia y consideramos que la informante ha identificado las dos implicaturas contenidas en la pregunta: a) que hace planificaciones y b) que el profesor establece objetivos o que tiene objetivos en su acción de planificar.

En secuencia identificamos el IL “Que el alumno consiga...” refleja una generalización por explotación modal de la cual se desprende la necesidad u obligatoriedad de realización de objetivos concretos como interpretar un texto, leer y tener un buen vocabulario. Observamos que los objetivos están relacionados a un modelo de lengua esencialmente escrita, sin mencionar las habilidades de la lengua oral. El IL “buen” que modifica “vocabulario”, es una generalización por cuantificador universal. Esta equivalencia elimina detalles sobre lo que la profesora entiende por “buen vocabulario”, podría ser para un propósito determinado o de un nivel específico de adquisición, podría ser un vocabulario de ámbitos para contextos específicos. Estas conjeturas en un contexto con muy poca muestra de discurso nos llevan a interpretar que el profesor reflexiona muy poco sobre los objetivos de su programación. Puede que sea por estar al margen de las decisiones de sobre el libro didáctico o también por cuestiones entender que seguir el libro es el objetivo de la programación.

4 ¿En qué teorías te basas para planificar o crear tus clases?

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
4 Teorías que emplea para planificar.	4 ∅ Paráfrasis: Sin respuesta	4 Eliminación por el referente no está explícito en el texto.

Hemos considerado que la ausencia de respuesta es caracterizada como una eliminación que en el contexto del cuestionario puede ser interpretada como una falta de conocimiento de las corrientes pedagógicas o lingüísticas que estamos haciendo mención para la construcción de programaciones de ELE en la EM. Esta categoría del PMC (eliminación) puede ser entendido como una forma intencional de no llamar las cosas por su nombre, ocultarlas, en algunos casos para evitar exteriorizar una creencia o dudas sobre el referente.

5 ¿De qué manera tienes en cuenta las necesidades y carencias de cada grupo a la hora de planificar el curso?

TEMA PROPUESTO POR LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
5 Elementos del aprendizaje del alumno que toma en cuenta a la hora de planificar el curso.	5 ∅ Paráfrasis: Sin respuesta	5 Eliminación por el referente no está explícito en el texto.

De acuerdo con lo expuesto en la secuencia anterior observamos que también están eliminadas las repuestas sobre los elementos del aprendizaje del alumno que toma en cuenta a la hora de planificar el curso. Es una respuesta coherente con todo lo visto previamente y parece suponer que la profesora pone en práctica el libro didáctico sin tomar en cuenta la producción de lengua y de manera general, el aprendizaje de alumno. Estamos posiblemente delante de una práctica docente que tiene el foco en el material didáctico y no logra percibir las necesidades o movimientos de los grupos.

6 Apunta alguna necesidad o campo de conocimiento en el que creas necesario perfeccionarte.

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
6 Contenido que necesita perfeccionamiento.	6 ↔ Informática (mayor conocimiento) Paráfrasis: Justifica que su necesidad está en ampliar los conocimientos en informática.	6 Eliminación semántica y generalización y cuantificador universal.

Aunque la secuencia carece de coherencia interna presenta conceptos en total acuerdo con el referente. El sujeto narrador no aparece, prevalece el carácter de justificación e interpretamos que la profesora ha decodificado la implicatura de la pregunta: “los profesores tienen necesidades formativas para desarrollar su práctica”.

En la secuencia el IL “informática” es una eliminación semántica en la cual los complementos podrían ser para su perfeccionamiento para preparar materiales didácticos, como usuario, para utilizar la informática en el aula con los alumnos, es decir, falta algún complemento, “informática para... o con un propósito determinado”. Entre paréntesis el IL “mayor” es una generalización por cuantificador universal que modifica el “conocimiento”. Es como si dijera que necesita más conocimientos de informática porque los que tiene no son suficientes, sin embargo, no deja explicitado a lo largo del cuestionario el objetivo del perfeccionamiento. La secuencia es muy coherente con el tono evasivo de las anteriores en las cuales se ve una profesora que evita relacionar hechos, e evita reflexionar sobre su práctica docente.

7 ¿Cuál es tu mayor dificultad como profesor de español en la Enseñanza Media

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
7 Dificultades que tiene como profesor de E/LE en la EM.	7 ± buenos materiales didácticos Paráfrasis: explica que su dificultad como profesor está en conseguir buenos materiales didácticos.	7 Generalización por cuantificador universal y eliminación semántica.

El acuerdo temático con el referente es parcial porque a la secuencia le faltan complementos que afectan a la cohesión entre los términos. El sujeto enunciador no aparece y la conducta discursiva es explicativa. Interpretamos que hubo entendimiento de la primera de las dos implicaturas contenidas en la pregunta: a) los profesores de ELE de la EM tienen dificultades y b) hay una dificultad más relevante que las demás.

El IL “buenos” es una generalización por cuantificador universal que incide sobre “materiales didácticos”. Si lo que necesita son los buenos materiales es posible que tenga algunos que no sean buenos o que no los haya considerado buenos. Es posible que tenga acceso a otros no tan buenos o que no haya conocido ninguno que sea plausible para su contexto. Pero toda la secuencia puede ser

interpretada como una eliminación semántica en la cual faltan complementos para que las ideas no sean imprecisas como se presenta. Es difícil recomponer los complementos que faltan para saber si los referidos materiales didácticos son impresos, o audiovisuales, o si son destinados para la enseñanza de destrezas orales o de la lengua escrita. Puede estar en no lograr “crear” o encontrar, también. Asimismo, no ha dado indicios que pueda crearlos para su planificación o para propósitos determinados. Estamos delante de un enunciado muy difícil de ser recompuesto y que es bastante coherente con el tono evasivo que predomina en el cuestionario.

8 Otras observaciones que te parezcan oportunas sobre estos temas

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
8 “Libre” y todos los anteriores:	8 ø Paráfrasis: Sin respuesta.	8 Eliminación por el referente no está explícito en el texto.

Consideramos el vacío de información como una eliminación que genera una infinidad de hipótesis sin posibilidad de conclusión y a la vez muy acorde con el contexto evasivo del cuestionario. Recordemos que en otros informantes como el PROF 04 razonamos que escribir poco o no escribir puede ser un estilo individual como también una forma de atenuar algunas carencias formativas y de conocimientos específicos del campo de la enseñanza y del currículo de ELE.

CONCLUSIÓN

A modo de síntesis, recopilamos las ideas centrales explicitadas en las respuestas del cuestionario:

- Utiliza el libro “Listo” que fue adoptado por la escuela;
- El modo de planificar está relacionado al año lectivo;
- Tiene como objetivo de su programación que los alumnos consigan interpretar un texto, leer y tener un buen vocabulario;
- Necesita perfeccionarse (tener más conocimiento) en el campo de la informática;
- Es una dificultad disponer de buenos materiales.

Con base en estos temas Identificamos dos bloques temáticos cohesionados en torno a un referente explícito y otro implícito dispuestos a lo largo del cuestionario

y no obligatoriamente en la secuencia de las preguntas. De los enunciados 1.3, 1.3.1, 4 y 5 que no fueron contestadas subyacen que la profesora: “No utiliza materiales diversos además del libro, no relaciona ninguna teoría con la planificación de contenidos ni tampoco considera que los alumnos tienen particularidades de aprendizaje”. Estas ausencias pueden estar relacionadas a que la profesora no siente necesidad de reflexionar sobre los temas ya que todo lo inherente a la programación estaría resuelto por la institución en la cual trabaja y por el libro didáctico. El otro bloque temático comprende los enunciados 1, 1.2 y 3 y se conectan en torno a los conceptos de libro didáctico (implícito), interpretar, texto, leer y vocabulario: la profesora utiliza el libro didáctico “Listo” elegido por la escuela en la cual trabaja para desarrollar competencias en la lengua escrita como la interpretación textual y la lectura”. Esta perspectiva de enseñanza es coherente con el bloque anterior en el cual identificamos una ausencia de la profesora con relacionar y reflexionar sobre los temas propuestos y el papel del manual didáctico. Sobre su práctica docente, no se ha visto descripciones sobre un plan de acción una programación con objetivos o el desarrollo de habilidades de la lengua.

Todo lo analizado hasta el momento nos proporciona identificar un indicio de creencia en el discurso de la profesora: la idea de planificación está relacionada a una variable temporal (año académico) lectivo y con foco en la enseñanza de destrezas y habilidades de la lengua escrita. Esta creencia se ampara en los enunciados 2, y 3, puede que esté relacionado al hecho de que la profesora no influya en las decisiones sobre el libro didáctico y que este sea realmente la “guía” de contenidos para el año lectivo.

Observamos que de las cinco secuencias contestadas solo dos presentaron acuerdo parcial con el referente y los demás están en acuerdo total en un contexto marcado por pocas respuestas.

Observamos que la profesora ha optado por escribir en español. De las cinco secuencias contestadas solo dos presentaron acuerdo parcial con el referente y las demás están en acuerdo total. El contexto está fuertemente marcado por pocas respuestas, la impersonalidad y un tono evasivo. Además, algunos hechos respaldan esta postura como no haber utilizado la hoja anexa para escribir las respuestas. Al igual que en otros informantes puede que este perfil (evasivo) y de poca motivación en participar de la encuesta sea una cuestión de personalidad, pero

al mismo tiempo no podemos alejar la relación con la falta de conocimientos básicos de la formación inicial como docente. Por fin, vemos que en el MM de mundo que tenemos acceso observamos que no hay registro para una enseñanza de la lengua oral, que la programación debe ser realmente pautada por el libro y que los elementos teóricos y de aprendizaje del alumno respaldan una práctica con foco en la docencia y en el material didáctico.

7.6.1.12 Análisis cuestionario: PROF 12

APARTADO I

1. Identificación: 1.1 (X) Hombre 1.2 () Mujer 1.3 Edad: <u>35</u> 1.4 Lengua materna: BRASILEIRO 1.5 Dirección de correo electrónico: <u>rferreirXXX@hotmail.com</u>		
2. Formación académica superior completo <u>PEDAGOGIA</u> 2.1 Institución <u>FAFIRE</u> 2.2 () Pública 2.3 (X) Privada 2.2 Año de conclusión: <u>2006</u>		
3. Curso(s) relacionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera: <u>LA PRONUNCIA, A CONVERSAÇÃO, A DINÂMICA E OUTROS</u>		
4. ¿Estás en posesión de algún diploma de español como lengua extranjera? 4.1 (X) DELE BÁSICO 4.2 () DELE INTERMEDIO 4.3 () DELE SUPERIOR 4.4 () OTROS		
5. Tipo de Institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, elige aquella en la que tengas más horas de clases: 5.1 () Escuela pública federal 5.2 () Escuela pública del estado 5.3 () Escuela pública municipal 5.4 (X) Escuela privada 5.5 () Otro _____		
6. Tiempo de docencia en la asignatura de lengua española: <u>8 ANOS</u>		

APARTADO II

1 ¿En tus clases sigues siempre un libro didáctico? 1.1 Si es así ¿qué libro? 1.2 ¿Por qué este libro? 1.3 ¿Utilizas otros recursos además del libro para planificar tus clases? ¿Por qué?

TEMA PROPUESTO POR PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
1 Utilización de un libro didáctico en las clases. 1.1 Identificación del libro. 1.2 Razones de la utilización del referido libro 1.3 Utilización de materiales diversos para planificar; 1.3.1 razón de su elección.	1 ↔ <i>Sim</i> 1.1 ↔ <i>Listo, Gramática</i> 1.2 ↔ <i>Porqu_ nos ajuda a ampliar o conhecimentos* dos alunos, facilitando aprendizado.</i> 1.3, 1.3.1 ↔ <i>Sim, exploro também músicas, cartazes, vídeos e outro*, para o aprendizado do mesmo.</i> Paráfrasis: Argumenta que utiliza el libro didáctico "Listo" y "Gramática" (interpretamos que sea un libro). Considera que éstos dos recursos le (les) (posiblemente a él y otros no definidos) ayudan a ampliar los conocimiento de los alumnos y también les facilita el aprendizaje. También utiliza músicas, carteles, videos y otros recursos para contribuir con el aprendizaje de los alumnos.	1 1.1 Generalización por sustantivo inespecífico. 1.2 Generalización por identificación semántica y verbos inespecíficos. 1.3, 1.3.1 Generalización por verbo inespecífico y distorsión por transgresión formal.

La secuencia presenta acuerdo total con los referentes, prevalece una conducta discursiva argumentativa, el sujeto enunciador aparece en primera persona

de plural en la forma “nos” al decir que el libro, (como sujeto implícito) ayuda “a nosotros”, posiblemente a otros profesores o a la institución. Y en primera persona de singular en la forma verbal “exploto” (exploro) al referirse a la utilización de materiales diversos como músicas, carteles, vídeos.

El enunciado 1.1, IL “gramática” contiene una generalización por sustantivo inespecífico al ser identificado con el referente “libro” propuesto en la pregunta. No está claro si es un libro de gramática (de lengua materna, contrastiva...) y lo utiliza en conjunto con el libro “Listo” o si es la gramática el eje principal de la programación y el libro tiene un papel secundario. En el siguiente enunciado, los recursos didácticos “libro y gramática” son considerados una “ayuda” para “ampliar” los conocimientos y también “facilitar” el aprendizaje de los alumnos. En este enunciado (1.2) hay una generalización por identificación semántica y verbos inespecíficos.

La primera categoría se desprende del IL “porque nos ayuda a ampliar el conocimiento” (*Porqu__ nos ajuda a ampliar o conhecimento*), es decir, si los recursos libro y gramática ayudan a ampliar el conocimiento es porque hay algo que ampliar, posiblemente otra línea, material, programa o acción que no es mencionada. El IL “ayuda” (*ajuda*) es atribuido a la función que tienen los dos recursos (libro y gramática), este indicador es una generalización por verbo inespecífico que refuerza la idea anterior de contribuir con “algo”, posiblemente con una línea de programación paralela y que necesita ser ampliada. Pero los recursos (libro y gramática) que funcionan como una “ayuda” para “ampliar” conocimientos y “facilitar” el aprendizaje no son en sí mismos el objetivo principal del programa y si tienen el papel de “ayudar” es, como se ha dicho, que hay una dificultad que necesita de cooperación, que lógicamente sería “solucionada” por el libro y la gramática. El IL “facilitando” es una generalización por verbo inespecífico que ratifica todo lo anterior en lo que toca la imprecisión de la forma verbal en gerundio. El enunciado 1.3 y 1.3.1 contiene una generalización por verbo inespecífico y una distorsión por transgresión formal. El verbo “exploto” (exploro) da margen a muchas connotaciones respecto al empleo de materiales diversos en el aula y el papel que puedan tener en la programación o en la conjugación con el libro y la gramática. La distorsión por transgresión formal se desprende del IL “del mismo” (*do mesmo*), que en la estructura del enunciado no es comprensible, no es identificable la relación anafórica a la cual se debería hacer mención. Por lo tanto, es una secuencia

marcada por la generalización y la distorsión, dos categorías que se complementan y que dan indicios que el profesor no utilice estos recursos con criterios previos u objetivo programático con propósitos definidos.

2 ¿Cómo planificas tus clases para el año académico?

TEMA PROPUESTO POR PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
2 Modo con que planifica el año académico.	2 ↔ <i>dividiendo em textos, músicas e a parte fundamental de gramática e pronuncias.</i> Paráfrasis: Explica que su modo de planificar el año es dividiéndolo en textos, músicas, la parte fundamental de la gramática y pronuncias (no especificadas).	2 Eliminación semántica, distorsión por incoherencia semántica

Por más que sea una secuencia distorsionada interpretamos que los temas indican un acuerdo total con el referente, prevalece una conducta discursiva explicativa, el sujeto narrador no aparece y consideramos que el profesor asume las dos primeras de las tres implicaturas subyacentes en la pregunta: a) que el profesor realiza una planificación de clases y la c) que él es responsable por su propia planificación, la tercera implicatura no ha sido contestada de forma explícita: b) que realiza una planificación para todo el año.

Para el análisis consideramos la secuencia un solo IL en el cual hay una eliminación semántica que podemos recomponer desde el referente de la pregunta: “el año académico”. Este IL recompuesto es el sujeto paciente de todo el enunciado, es decir, el año académico es “dividido en textos, músicas y (por) la parte fundamental de la gramática y de pronuncias (serían modelos de pronunciación)”. Lo más usual sería que los textos, la música, la parte de la gramática y la pronunciación fuesen divididos o planificados a lo largo del año pero el profesor ha optado por eliminar el sujeto e invertir el orden entre ellos generando una distorsión por incoherencia semántica. De todo ello vemos que se desprende un “modo” de planificar donde los elementos citados no están hilados con un propósito y objetivo concreto, además no menciona el papel del libro que ha mencionado ser adoptado. No queda claro el papel de estos recursos (libro, textos, músicas...) y en un proyecto curricular para el año académico. Es muy probable que de hecho no haga el uso de los referidos recursos, sino que sigue el libro didáctico y una gramática al mismo tiempo que trabaja con materiales paralelos, complementarios para trabajar la

pronuncia, comprensión textual y de alguna forma hacer las clases más lúdicas y motivadas.

3 ¿Qué objetivos persigues cuando planificas tus clases?

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
3 Objetivos de la planificación que realiza.	3 ↔ <i>com o objetivo que eles aprendam a maneira correta da pronuncia das palavras e a escrita.</i> Paráfrasis Justifica que el objetivo de la programación es que los alumnos aprendan de manera correcta la pronunciación de las palabras y la escritura.	3 Generalización por Identificación semántica.

El enunciado presenta acuerdo total entre el tema de la pregunta y la respuesta, el sujeto enunciador no aparece y consideramos que el informante ha identificado las dos implicaturas contenidas en la pregunta: a) que hace planificaciones y b) que el profesor establece objetivos o que tiene objetivos en su acción de planificar.

Matizamos que en la secuencia predomina una generalización por identificación semántica que se desprende del IL “aprendan la manera correcta” (aprendam a maneira correta) la pronunciación y la escritura de palabras. La presuposición o implicación que vemos en esta generalización es que el profesor identifica en su MM una idea que lo alumnos aprenden también una pronunciación y una ortografía que no son correctas. Por otro lado, la perspectiva de enseñanza de una lengua de manera “correcta” es también una generalización que encubre una creencia normativista y no definida de lo que viene a ser “correcto e incorrecto en una lengua”. Es muy posible que estas valoraciones, el profesor, las repita con base en un cliché muy frecuente en el ámbito de la enseñanza del portugués como lengua materna, que mencionan la enseñanza de “un portugués correcto”. De esta secuencia observamos que se desprende también una concepción de lengua con base en la enseñanza de segmentos, de palabras y muy probablemente con foco en la gramática.

4 ¿En qué teorías te basas para planificar o crear tus clases?

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
4 Teorías que emplea para planificar.	4 ± <i>a teoria de aprendizagem pela forma correta das pronuncia* através de</i>	4 Distorsión por incoherencia semántica y generalización por

	<i>dinâmica.</i> Paráfrasis: Justifica que utiliza la teoría de aprendizaje por la forma correcta de pronunciar por medio de dinámicas.	juicio de valor.
--	--	------------------

La secuencia explicativa presenta acuerdo temático parcial con el referente, se trata de un enunciado en el que el sujeto no es identificado. Aunque se trate de una secuencia distorsionada consideramos que las implicaturas, a) que el profesor se basa en teorías para planificar o crear sus clases y b) que el profesor planifica las clases, fueron decodificadas por el profesor.

La secuencia es un solo IL completamente distorsionado por incoherencia semántica con una generalización por declaración absoluta. El profesor justifica que utiliza una teoría de aprendizaje por la “forma correcta” de las pronuncias y por medio de dinámicas. Pero la lógica interna de la secuencia proporciona el entendimiento de lo que viene a ser tal teoría y lo que se postula en sus bases. Es posible que quisiera decir que logra enseñar la pronunciación por medio de dinámicas. Aun así la secuencia queda muy ambigua y ratificada por una generalización en su interior, el IL “por la forma correcta” es un juicio de valor que ratifica el tono evasivo de lo propuesto por la pregunta. Estos indicadores proyectan una gran cantidad de posibilidades e indican que le falta al profesor conocimiento específico sobre temas teóricos del campo del currículo, como de la didáctica de la lengua o áreas relacionadas. Es decir, su acción didáctica es espontánea y sin adecuaciones a propuestas teóricas.

5 ¿De qué manera tienes en cuenta las necesidades y carencias de cada grupo a la hora de planificar el curso?

TEMA PROPUESTO POR LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
5 Elementos del aprendizaje del alumno que toma en cuenta a la hora de planificar el curso.	5 ± <i>a carência de que não é muito explorado nas escolas, mas em minha sala só falamos em espanhol*</i> , 5.1 ↔ <i>eles ficam curioso pra saber o significado de determinadas palavras*, e isso atrai a atenção deles.</i> Paráfrasis: Explica que en sus clases, a diferencia de otras escuelas, solo se habla en español. Ello hace con que los alumnos queden curiosos y les prenda la atención para saber el significado de determinadas palabras. * Grafía en español.	5 Distorsión por incoherencia semántica. 5.1 Generalización por declaración absoluta

En la secuencia prevalece la conducta discursiva explicativa, el sujeto narrador no está presente, el enunciado 5 está en acuerdo parcial con el referente y el 5.1 acuerdo total. Por ello consideramos que el profesor no ha decodificado las implicaturas de la pregunta: a) el profesor tiene en cuenta las necesidades y carencias de sus alumnos y b) el profesor planifica el curso.

El enunciado 5 es un solo IL en el cual prevalece una distorsión por incoherencia semántica con el referente propuesto (elementos del aprendizaje de alumno que toma en cuenta a la hora de planificar el curso). En vez de hablar de su percepción sobre como aprenden los alumnos, que dificultades tienen y las posibles repercusiones que puedan tener en el currículo, el profesor opta por hablar de otras escuelas que no imparten clases en español como lo hace él en las suyas. Este tema, como se ha visto, es una evitación, de lo propuesto por la pregunta y al mismo tiempo una introducción al enunciado siguiente que es una generalización por declaración absoluta. Al igual que en la secuencia 3, observamos ahora la misma referencia a que los alumnos “aprenden a escribir y pronunciar palabras”. Pero en esta generalización (5.1) el profesor atribuye la curiosidad y atracción de los alumnos en aprender “determinadas palabras” al hecho de que las clases son impartidas en español. Es poco probable que esta motivación de los alumnos sea meramente por saber solo el significado de palabras, sin ningún deseo de producir lengua oral, por ejemplo. Puede que esta percepción del profesor sea mucho más un reflejo del modelo de lengua que maneja inconscientemente. Por otro lado, la explicación que hace el profesor de las acciones de los alumnos no serían carencias o necesidades de los alumnos, sino una reacción natural al modelo didáctico puesto en práctica. De esta forma vemos que la categoría del PMC respalda un hecho que el profesor ve como cierto y que se repite a lo largo del cuestionario.

6 Apunta alguna necesidad o campo de conocimiento en el que creas necesario perfeccionarte.

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
6 Contenido que necesita perfeccionamiento.	6 ± <i>de materiais videoteca, explorando sobre a historia da Espanha, sobre monumentos, culturas, panfletos placas, estabelecimento con visualidade para a população.</i> Paráfrasis: Eexplica que los contenidos o	6 Distorsión por incoherencia semántica.

	campos que necesita perfeccionarse son: en los materiales, videoteca, para explorar la Historia de España, los monumentos, aspectos culturales y también folletos, carteles que enseñe aspectos visuales para la población.	
--	---	--

La secuencia presenta acuerdo parcial con el tema de la pregunta una vez que trata de temas relacionados al campo semántico en cuestión, pero sin dejar clara la relación de coherencia interna con el sujeto que a su vez no es identificado. Prevalece en la secuencia el carácter explicativo e interpretamos que el profesor ha decodificado parcialmente (por no dejar clara su inclusión) la implicatura de la pregunta: “los profesores tienen necesidades formativas para desarrollar su práctica”.

Consideramos la secuencia un solo IL en el cual hay una distorsión por incoherencia semántica y una eliminación semántica. Está distorsionada la relación con el referente una vez que los temas explicitados no son identificados como una necesidad personal de perfeccionamiento, o no deja claro que pueda serlo. Todo lo que hace mención: materiales de videoteca para explotar la historia de España como monumentos, culturas, folletos, carteles y establecimientos no explicita si son para la práctica de la comprensión, o base para la producción textual, tampoco explicita si es para la práctica de la lengua oral o escrita. No entendemos la secuencia como una necesidad de perfeccionamiento, sino la mención, citación de un listado de informaciones y materiales para la clase de ELE que tendrían que estar disponibles en una “videoteca”. Como formarse para manejar este tipo de contenido y de información o como trabajarlos en la clase de ELE sí podrían ser necesidades formativas. Lo que vemos es que el profesor se incluye muy poco, deja al margen una reflexión de sus necesidades formativas personales trasladando esa perspectiva a otras esferas como pueden ser materiales o fuentes diversas de muestra de lengua. Por fin, vemos que aflora de esta secuencia una mención a temas relacionados esencialmente a la cultura española, posiblemente no relaciona la ELE a la amplitud del mundo hispano y su cultura.

7 ¿Cuál es tu mayor dificultad como profesor de español en la Enseñanza Media?

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
7 Dificultades que tiene como profesor de E/LE en	7 ↔ A falta de material para explorar en sala: (cartazes / vídeos/ filmes/	7 Generalización por verbo inespecífico.

la EM.	<i>documentários).</i> Paráfrasis: Explica que su dificultad como profesor reside en la falta de materiales para utilizarlos en sala como carteles, vídeos, películas y documentales.	
--------	--	--

El acuerdo temático de la secuencia es total, prevalece la explicación como conducta discursiva. El sujeto enunciador no aparece en toda la secuencia. Consideramos que el profesor ha decodificado la primera de las implicaturas que se desprende de la pregunta: a) los profesores de ELE de la EM tienen dificultades y b) hay una dificultad más relevante que las demás.

En la secuencia matizamos el IL “para explotar” (para explorar), es una generalización por verbo inespecífico que se refiere a la falta de materiales como carteles, videos y películas documentales. Pero “explotar” en el contexto puede tener muchas acepciones y tanto para la lengua oral como la lengua escrita para enseñar habilidades de comprensión o de producción. La cuestión es que, “explotar” los referidos materiales no es de hecho la dificultad. La falta de los materiales sí debería ser una dificultad. Pero los objetivos (propósitos) no aparecen definidos y están relacionados a un modelo de lengua prescriptivo normativo como se ha visto en la secuencia 3 (“aprender la manera correcta”). Observamos que al igual que la secuencia anterior el profesor atribuye las dificultades como profesor de ELE de EM a cuestiones materiales muy semejantes (carteles, películas, etc.) lo que demuestra una dificultad para reflexionar sobre su práctica y elementos inherentes al aprendizaje y al currículo. Por más que el tipo de dificultad que el informante registra en la secuencia sea legítima (falta de materiales), no es coherente que sea una atribución esencialmente suya, más bien una responsabilidad de la institución de proveer los recursos necesarios.

8 Otras observaciones que te parezcan oportunas sobre estos temas.

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
8 “Libre” y todos los anteriores:	8 <i>Sim, minha grande observação é que, tendo em consideração os aspectos atendidos,</i> 8.1 <i>suponhos textos chaves,*</i> 8.2 <i>para facilitar a integração do aluno, que explora aspectos propicio a</i>	8 Generalización por cuantificador universal y sustantivo inespecífico. 8.1 Distorsión por transgresión formal y generalización por sustantivo inespecífico. 8.2 Eliminación semántica, distorsión por transgresión

	<p>implicação do vocabulário, a aprendizagem contextualizadas, das formas linguísticas e o desenvolvimento das competências de leituras e interpretação. Assim como a competência comunicativa.</p> <p>Paráfrasis: Argumenta que su gran observación es que al tomar en cuenta los aspectos anteriores tratados en el cuestionario su forma de trabajo parte de la utilización de textos “claves” para facilitar la integración del alumno. Estos textos son <i>input</i> para aprender vocabulario y aprendizaje contextualizado de la competencia lectora e interpretativa y también de la competencia comunicativa.</p>	semántica/formal.
--	---	-------------------

Toda la secuencia es una argumentación sobre el papel e implicaciones del trabajo que el profesor realiza con textos específicos, el sujeto enunciador aparece identificado en el primer enunciado en el posesivo “mi” (*minha*) y el verbo “tengo” (*tenho*) al referirse a que tiene una gran observación (mi gran observación) a hacer sobre todo lo contestado anteriormente.

El enunciado 8, el IL “gran” (*grande*) presenta una generalización por cuantificador universal que cualifica “observación” que a su vez equivale a todo el contenido del enunciado 8.2. El IL “los aspectos atendidos” (os aspectos atendidos) es una generalización por sustantivo inespecífico que se refiere a todo lo que fue previamente respondido en el cuestionario, pero “todo lo contestado” previamente remite a temas propuestos por las preguntas y otros añadidos por el informante que forman un conjunto de textos complejos y difuso, que como se ha visto, están marcados por muchas generalizaciones y distorsiones. Es decir, “los aspectos atendidos” previamente es un IL muy inespecífico por representar muchos temas a la vez sin un nexos o propósito evidente. Sin embargo, en la secuencia, este indicador respalda o justifica la acción que el profesor tiene de “elegir textos clave”, es como si dijera: “con base en todo lo expuesto en el cuestionario selecciono textos claves para facilitar la integración del alumno, los cuales explotan vocabulario específico...” Sobre el IL “supongo textos clave” (*suponhos textos chaves*) identificamos una distorsión por transgresión formal y una generalización por sustantivo inespecífico, el enunciado está distorsionado por incorrección gramatical en el portugués con relación a la utilización de término “supongo” (*suponhos*), tanto en su significación como en la concordancia y la generalización nos trae muchas posibilidades de lo que puedan ser textos clave. Incluso estos textos, no definidos,

tienen un propósito muy amplio que es, como se ha dicho, de lograr todos los propósitos descritos en el enunciado 8.2. El punto de partida para el enunciado 8.2 es que este contiene una eliminación semántica y una distorsión por transgresión semántica. La primera categoría se desprende del IL “la integración del alumnos” (“*a integração do aluno*”) el complemento eliminado no es posible de ser recuperado en el contexto: sería integración con la lengua o entre ellos, o posiblemente en contextos de lengua natural, no es posible precisar lo que se quiere decir con “un texto que promueva la integración del alumno”. A continuación en el mismo enunciado (8.2), el IL “que explota aspectos propicios a la implicación del vocabulario” (*que explora aspectos propicio a implicação do vocabulario*) está distorsionado por una trasgresión semántica y a la vez formal. Es una estructura agramatical difícil de ser reestructurada pero que hace mención a la capacidad de los textos de explotar vocabulario, pero no queda claro qué tipo y qué papel tiene para los alumnos y en el contexto de la secuencia. Por fin, y de forma coherente el enunciado sigue el argumento que estos textos funcionan para enseñar vocabulario en un modelo de aprendizaje contextualizado con objetivo de desarrollar la competencia lectora e interpretativa.

De forma general la secuencia es una argumentación sobre el valor que el profesor atribuye a algunos textos que dice elegir para su programación. La gama de acción de estos “textos clave” es tan amplia e incoherente que nos lleva a interpretar que sea una proyección o idealización de una acción que piense en hacerla pero de hecho no logre concretarla. Es también una secuencia de síntesis de lo que desea para la formación de sus alumnos (que desarrolle competencia de lectura e interpretación) y por fin menciona que todo sería para una “competencia comunicativa”. Es una secuencia compleja marcada por varias situaciones agramaticales compuesta por muchos temas que afloran sin una ordenación coherente como si fluyeran elementos de su formación como docente que no son incorporados a su práctica.

CONCLUSIÓN

A modo de síntesis, recompilamos las ideas centrales explicitadas por el profesor en las respuestas del cuestionario:

- Utiliza el libro “Listo” y una Gramática (no definida) porque ayudan a ampliar el conocimiento de los alumnos y les facilita el aprendizaje. También utiliza músicas, carteles vídeos y otros recursos en sus clases;
- Como modo de planificar, “divide el año lectivo” en textos, músicas, en las partes fundamentales de la gramática y “la pronuncia”;
- Tiene como objetivo de su programación, que los alumnos aprendan de manera correcta la pronuncia de las palabra y escrita;
- Se basa en la teoría de aprendizaje de la “forma correcta de la pronuncia por medio de dinámicas”;
- La curiosidad que los alumnos tienen para saber los significados de palabras cuando se les habla en español es un elemento (variable) que el profesor toma en cuenta para planificar sus clases;
- El profesor necesita perfeccionarse en “temas de la historia de España, como monumentos, culturas, folletos y fachadas de locales comerciales”;
- La falta de materiales como carteles, vídeos, películas y documentales es una dificultad para el profesor;
- Selecciona “textos claves” para “facilitar la integración del alumno”, para que estos aprendan vocabulario, tengan un aprendizaje contextualizado de la competencia lectora e interpretativa de acuerdo con la competencia comunicativa.

Con base en estos temas Identificamos dos bloques temáticos cohesionados en torno a referentes explícitos dispuestos a lo largo del cuestionario. El primero comprende las secuencias 1, 2, 3, 6 y 7, está relacionado con el libro, la Gramática (no definida), también con elementos del modo y objetivos que el informante conjuga a la hora de planificar: El profesor utiliza el libro didáctico “Listo” y posiblemente una gramática de la lengua española en conjunto con otros materiales como músicas, carteles, vídeos, textos y otros recursos a lo largo del año académico para que los alumnos aprendan la parte fundamental de la gramática, la pronunciación correcta de palabras y su escritura. El segundo bloque se consolida en torno a los temas de las respuestas 6 y 7 que se refieren a los contenidos que necesita perfeccionarse y las dificultades que tiene como docente: El profesor necesita saber más sobre la utilización de materiales diversos (folletos, carteles, videos...) y recursos didácticos

relacionados a la cultura y lengua española, al mismo tiempo que necesita tenerlos a su disposición.

A partir del análisis realizado identificamos tres creencias: el profesor concibe que aprender ELE es “aprender partes de la gramática”, pronunciar y escribir de manera correcta. Esta creencia se sostiene con los enunciados de las secuencias 1 y 2. La segunda creencia está relacionada a la idea de planificación del curso, de los contenidos y tiene como base el contexto general del cuestionario, las secuencias 2 y 8: considera que planificar el curso es dividir los recursos didácticos disponibles (libro y materiales) por el año académico. La tercera creencia se fundamenta en el contexto general del cuestionario y en 1, 2 y 5: a los alumnos les motivan las clases realizadas en lengua española y las actividades con recursos que explotan la oralidad como músicas.

Excepto los enunciado 5 y 6, las demás secuencias presentan acuerdo total con referente propuesto. La profesora contestó todas las preguntas por medio de una gran cantidad de secuencias distorsionadas por transgresión formal y generalizaciones. Apenas aparece la persona del narrador en primera persona, no ha expresado una opinión que refleje una idea de programación global y con objetivos. Por otro lado delega un gran valor al libro, a la gramática y a los materiales didácticos. Estos a su vez y en conjunto con “textos” tienen el papel de promocionar una enseñanza contextualizada y con intenciones comunicativas.

De la creencia 1 entendemos que se desprende una concepción de que enseñar lengua es enseñar la lengua escrita en una perspectiva de la gramática normativa. Esta fracción del MM de mundo del informante representa un dilema con lo que postula en la secuencia 8 en la cual vemos al profesor motivado y asignado a enseñar lengua en contextos de lengua oral y el desarrollo de competencias comunicativas. Observamos que no hay mención a teorías relacionados a la pedagogía, didáctica o lingüística aplicada, tampoco a la perspectiva desde el punto de vista del alumno, de sus necesidades o los movimientos de los grupos. Estos hechos refuerza que el profesor, pone efectivamente en práctica una planificación con foco de la enseñanza de la lengua y no en el aprendizaje o en habilidades comunicativas. Parece tratarse de una proyección de lo que considera ideal, ciertamente, se es el reflejo de un conflicto con su formación como docente.

7.6.1.13 Análisis cuestionario: PROF 13

APARTADO I

1. Identificación: 1.1 (X) Hombre 1.2 () Mujer 1.3 Edad: <u>33</u> 1.4 Lengua materna: <u>PORTUGUÉS</u> 1.5 Dirección de correo electrónico: <u>nunesdeanauxxx@hotmail.com</u>		
2. Formación académica superior completo <u>FILOSOFIA</u> 2.1 Institución <u>REGINA APOSTOLORUM</u> 2.2 () Pública 2.3 (X) Privada 2.2 Año de conclusión: <u>2004</u>		
3. Curso(s) relacionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera: <u>POST- GRADO PRÁCTICAS DOCENTES DE ELE</u>		
4. ¿Estás en posesión de algún diploma de español como lengua extranjera? 4.1 () DELE BÁSICO 4.2 () DELE INTERMEDIO 4.3 () DELE SUPERIOR 4.4 () OTROS <u>POST-GRADO</u>		
5. Tipo de Institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, elige aquella en la que tengas más horas de clases: 5.1 () Escuela pública federal 5.2 () Escuela pública del estado 5.3 () Escuela pública municipal 5.4 (X) Escuela privada 5.5 () Otro _____		
6. Tiempo de docencia en la asignatura de lengua española: <u>4 AÑOS</u>		

APARTADO II

1 ¿En tus clases sigues siempre un libro didáctico? 1.1 Si es así ¿qué libro? 1.2 ¿Por qué este libro? 1.3 ¿Utilizas otros recursos además del libro para planificar tus clases? ¿Por qué?

TEMA PROPUESTO POR PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
1 Utilización de un libro didáctico en las clases. 1.1 Identificación del libro. 1.2 Razones de la utilización del referido libro 1.3 Utilización de materiales diversos para planificar; 1.3.1 razón de su elección.	1, 1.1 ↔ Tengo un libro que <i>sigo</i> de Romanus y Jacira para enseñanza media pero <i>soy libre</i> para trabajar como quiera. Además del libro utilizo películas vídeos, tebeos. 1.2 ∅ 1.3 ↔ Además del libro utilizo <i>películas vídeos, tebeos</i>. 1.3.1 ∅ Paráfrasis: Explica que en la EM sigue un libro de los autores "Romanus y Jacira" pero es libre para trabajar como quiere. Además del libro, utiliza películas, vídeos y tebeos.	1, 1.1 Verbos inespecíficos, eliminación semántica, generalización por juicio de valor. 1.2 Eliminación por el referente no está explícito en el texto. 1.3 Eliminación semántica. 1.3.1 Eliminación por el referente no está explícito en el texto.

La secuencia presenta acuerdo total con el referente, prevalece una conducta discursiva explicativa, el sujeto locutor está presente en primera persona de singular en las formas verbales "tengo, soy, quiera y utilizo". Las preguntas sobre las razones de la utilización de libro didáctico y de los materiales no fueron contestadas.

Los enunciados 1.2 y 1.3.1 no fueron contestados y los consideramos eliminaciones por el referente no estar explícito en el texto. En el enunciado 1, el profesor asiente que utiliza el libro didáctico de los autores “Romanus y Jacira”, de esta forma elimina (eliminación semántica) otros datos como el título de la obra y la editorial. El IL “tengo” y “sigo” son generalizaciones por verbos inespecíficos, no queda claro si es un libro es adoptado por la escuela o solo por el profesor. Y por haber dos verbos en la primera persona generalizados no queda claro si es un recurso (el libro) al cual utiliza como referencia para sus clases o como fuente de referencia teórica. Puede también que utilice el libro como recurso para hacer fotocopias para sus clases o que los alumnos también lo posean. Pero todas estas conjeturas no se responden en los datos del cuestionario. Aún en el mismo enunciado el IL “soy libre” es una generalización por juicio de valor de la cual se desprende una idea que “alguien” o “algo” le limita las acciones de actuación didáctica o no le deja ser libre para elegir entre un libro u otro, puede que haya vivido situaciones de trabajo que tenía que cumplir rígidamente los contenidos del libro. Es decir, en este contexto de trabajo hace lo que le parece ser lo más apropiado. En el enunciado 1.3 los indicadores “películas, vídeos, tebeos” contienen eliminaciones de complementos no esenciales a la estructura lingüística, pero podrían tener varias funciones y ser de distintos géneros como documentales, películas históricas, etc. Además, las películas y videos pueden ser sinónimos y no es posible entender la diferencia entre ellos. Con estas categorías y por los datos aportados por las secuencias siguientes del cuestionario es muy probable que tanto lo que dice del libro (seguirlo libremente) como la utilización de materiales (sin definir cuáles y cómo lo hace) esté en el plano de una proyección de lo que considera ideal para sus clases, pero que de hecho no logra concretar en sus clases.

2 ¿Cómo planificas tus clases para el año académico?

TEMA PROPUESTO POR PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
2 Modo con que planifica el año académico.	<p>2 ↔ <i>Siguiendo el seriado da UPE pero después soy libre para trabajar otras cosas.</i></p> <p>Paráfrasis: Explica que su modo de planificar es seguir el proceso selectivo de acceso a la Universidad de Pernambuco (UPE), sin embargo se considera libre para trabajar otras cosas.</p>	2 Generalización por juicio de valor, distorsión por incoherencia semántica y generalización por sustantivo inespecífico.

La secuencia presenta acuerdo total con el tema propuesto, la conducta discursiva es explicativa, el sujeto enunciador aparece en la forma verbal “soy” atribuida a la idea que “es libre” para trabajar en su plan curricular con “otras cosas”. Aunque la secuencia esté en la misma orientación de la pregunta consideramos que la implicatura b) no ha sido decodificada: a) que el profesor realiza una planificación de clases; b) que realiza una planificación para todo el año y c) que él es responsable por su propia planificación.

Resaltamos la repetición del IL “soy libre” que es una generalización por juicio de valor, que está en un contexto de un enunciado distorsionado por incoherencia semántica, es decir, el profesor se considera “libre”, como ha dicho en la secuencia 1, para trabajar con cualquier material didáctico y ahora repite lo mismo pero con restricciones. Es libre después de cumplir con las exigencias de una planificación para atender a los contenidos de la Selectividad de la Universidad de Pernambuco. Con ello lo que percibimos es que de hecho no es tan libre, sino que debe atender a un guion de obligaciones y luego hacer lo que parezca oportuno en sus clases. De esta forma vemos que se incrementa la idea anterior de que el profesor proyecta escenarios de una práctica ideal, pero lo que logra hacer es otra cosa. El IL “otras cosas” es una generalización por sustantivo inespecífico, “trabajar otras cosas” está también relacionado a la idea de “libertad” y al mismo tiempo puede ser muchas cosas que el informante no especifica y respalda un MM de mundo evasivo. Por fin, el “modo” de planificar está relacionado a un criterio de obligatoriedad: tiene que cumplir con los contenidos de la Selectividad y luego hace lo que le parece oportuno.

3 ¿Qué objetivos persigues cuando planificas tus clases?

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
3 Objetivos de la planificación que realiza.	3 ± que los alumnos aprendan otro idioma, com* sus especificaciones Paráfrasis: Explica que el objetivo de su planificación es que los alumnos aprendan otro idioma con sus respectivas “especificaciones”.	3 Distorsión por incoherencia semántica.

Aunque en la secuencia se habla de temas relacionados a lo propuesto en la pregunta hemos considerado que prevalece un acuerdo parcial entre los dos. Esta relación se ve afectada por la falta de coherencia interna de la secuencia. La conducta discursiva que prevalece es la explicativa, el sujeto enunciador no

identificado y consideramos que el informante ha identificado más claramente la segunda de las implicaturas contenidas en la pregunta: a) que hace planificaciones y b) que el profesor establece objetivos o que tiene objetivos en su acción de planificar.

La secuencia es un solo IL en el cual prevalece la distorsión por incoherencia semántica. Tener como objetivo de un plan curricular el aprendizaje de un idioma es sin dudas un macro objetivo donde cabe de todo y al mismo tiempo no está diciendo en realidad que contenidos de lengua sus alumnos deben aprender. Por otro lado, el aprendizaje no es uno cualquiera, sino con “especificaciones”. Esta a su vez, es una generalización inmersa en un enunciado marcado por una falsa relación de causa efecto, o de contestación a lo que se propone la pregunta, como se ha visto el sujeto no ha aparecido y aparenta estar muy lejos de reflexionar sobre objetivos concretos. Al final el profesor no ve objetivos puntuales, sino que debe atender, como se ha visto anteriormente, a la Selectividad.

4 ¿En qué teorías te basas para planificar o crear tus clases?

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
4 Teorías que emplea para planificar.	<p>4 ↔ <i>me gusta trabajar mucho con vários metodos como e* directo, cognitivo.</i></p> <p>Paráfrasis: Explica que le gusta trabajar mucho con varios tipos de métodos de enseñanza como el “método directo y el cognitivo”.</p>	4 Generalización por cuantificador universal y cosificación por juicios de valor.

El enunciado presenta acuerdo total con el tema de la pregunta, la conducta discursiva es explicativa, el sujeto enunciador aparece en la estructura verbal “me gusta” y consideramos que el profesor ha identificado las implicaturas de la pregunta: a) que el profesor se basa en teorías para planificar o crear sus clases y b) que el profesor planifica las clases.

En la secuencia los indicadores lingüísticos “mucho” y “vários” son generalizaciones por cuantificador universal que inciden directamente sobre los métodos “directo y cognitivo” que al profesor le gustan utilizar. Estos a su vez son indicadores lingüísticos que contienen cosificaciones por juicio de valor. Lo que percibimos al cuantificar su predilección por los métodos y especificarlos (directo y cognitivo) el profesor no los relaciona con el libro didáctico y los materiales que ha mencionado en la secuencia 1 como el trabajo con películas y tebeos. No establece

ninguna relación entre lo que propone o proyecta en el campo teórico y los materiales que posiblemente lo reflejarían. Entendemos que esta falta de relación refuerza una vez más la idea que en el MM del informante hay una idea de práctica docente proyectada, idealizada pero que no logra concretarla en su día a día.

5 ¿De qué manera tienes en cuenta las necesidades y carencias de cada grupo a la hora de planificar el curso?

TEMA PROPUESTO POR LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
5 Elementos del aprendizaje del alumno que toma en cuenta a la hora de planificar el curso.	5 ↔ <i>es cuando veo que los alumnos no están en el mismo nivel</i> Paráfrasis: Explica que tiene en cuenta cuando los alumnos no presentan el mismo nivel de conocimiento de lengua.	5 Generalización por declaración absoluta y eliminación semántica.

Toda la secuencia está en la misma dirección temática de la pregunta, el acuerdo es total con el referente y consideramos que el profesor decodificó las implicaturas de la pregunta: a) el profesor tiene en cuenta las necesidades y carencias de sus alumnos y b) el profesor planifica el curso. Prevalece una conducta explicativa en la cual el sujeto enunciador aparece en la forma verbal “veo” al explicar que observa el nivel de aprendizaje de los alumnos

Toda la secuencia es un solo IL que refleja una generalización por declaración absoluta y una eliminación semántica. Con este tipo de generalización podemos percibir los saberes docentes que atribuyen niveles al aprendizaje de lenguas. Es como si los grupos debieran mantenerse forma uniformes, es decir, si los alumnos no están alineados puede ser una distorsión que el profesor tendrá que solucionar. El IL “mismo nivel” representa una eliminación dentro de la generalización que se ha visto. Están eliminados posibles complementos que dan forma a las ideas que no son explicitadas, como nivel de conocimiento de la gramática, de la producción escrita, etc. Estos elementos explicitarían o delimitarían algunos componentes curriculares como podrían ser las concepciones sobre la naturaleza de la lengua, lo que el informante concibe como enseñanza y aprendizaje. De todo ello, observamos que el profesor considera relevante observar a los alumnos como elemento para delimitar acciones didácticas para la programación, pero al mismo tiempo entendemos que le faltan elementos teóricos o criterios específicos del campo de la pedagogía o de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras.

6 Apunta alguna necesidad o campo de conocimiento en el que creas necesario perfeccionarte.

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
6 Contenido que necesita perfeccionamiento.	6 ± <i>mi faltaba en practicas, pero ya lo hice.</i> Paráfrasis: Explica que antes tenía necesidad de hacer prácticas pero ya las hizo.	6 Distorsión por incoherencia semántica.

Aunque la secuencia presenta una distorsión, la consideramos en acuerdo parcial por “hablar” del tema del referente. El sujeto narrador está en primera persona en la forma del posesivo “mi” y en el verbo “hice”. Es posible que no haya querido decir “mi”, sino “me falta”. Prevalece el carácter explicativo e interpretamos que el profesor ha decodificado la implicatura de la pregunta: “los profesores tienen necesidades formativas para desarrollar su práctica”.

La secuencia es un solo IL que contiene una distorsión por incoherencia semántica. Al explicar que su necesidad formativa está en que le faltaban “prácticas” no está claro lo que quiere decir, es ambiguo. Puede que quiera decir que le faltaba práctica para estar en clase con los alumnos, es decir, experiencia docente o si antes le faltaba realizar las prácticas de final de curso para licenciarse. En el contexto del enunciado no se puede extraer datos para aclararlo, pero entendemos que lo más probable es que se sintiera con pocos conocimientos para estar en el aula. Y de ser así, estamos delante de una distorsión que no habla de nada en específico, no habla concretamente del tema propuesto que se refiere a sus necesidades formativas actuales. Por otro lado se ha mencionado que la “práctica” docente es un dificultad debemos también considerar que es un tema relevante en su MM. Se trata de una secuencia que está hilada a la anterior por indicar pocas condiciones reflexivas del informante sobre su práctica y al mismo tiempo sin referencias específicas a elementos teóricos inherentes a la práctica docente, al campo de la pedagogía y de la didáctica. Vemos que se perfila un profesor con pocas “herramientas” teóricas para ver desde “afuera” su práctica y necesidades formativas. Es probable que estas características estén relacionadas a su formación como profesor de lengua española.

7 ¿Cuál es tu mayor dificultad como profesor de español en la Enseñanza Media

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
7 Dificultades que tiene como profesor de E/LE en la EM.	<p>7 ↔ <i>Es tener que trabajar los alumnos para hacerem* una prueba de “vestibular” y no para la vida.</i></p> <p>Paráfrasis: Argumenta que su dificultad como profesor está en tener que trabajar con los alumnos para el examen de Selectividad y no para la vida.</p>	7 Generalización modal, verbo inespecífico y declaración absoluta.

El acuerdo temático con el referente es total, el sujeto enunciador no aparece y la conducta discursiva es argumentativa. Interpretamos que hubo entendimiento de la primera de las dos implicaturas contenidas en la pregunta: a) los profesores de ELE de la EM tienen dificultades y b) hay una dificultad más relevante que las demás.

El IL “Es tener que trabajar” es una generalización modal de la cual se desprende la idea de obligatoriedad de tener que trabajar con los alumnos con un propósito que no está de acuerdo o que no le gusta: preparación para la Selectividad. Este tema ya lo había mencionado en la secuencia 2 que se refiere a su modo de planificar. Interpretamos que es sin dudas lo que realmente hace en sus clases o, que de alguna forma, pauta su pensamiento sobre las acciones curriculares de la asignatura. El otro IL es el verbo “trabajar” que es parte del indicador anterior. Se trata de una generalización por verbo inespecífico, trabajar, en el caso los alumnos, podría ser educarlos, enseñarlos, pero no es posible identificar lo que desea expresar en el enunciado. Es cierto que el verbo “trabajar” en el contexto es una acción direccionada a los alumnos y que de alguna forma descubre la idea una acción didáctica que parte desde profesor en una sola dirección para el alumno. El siguiente IL “y no para la vida” es una generalización por declaración absoluta en la cual vemos una fuerte relación con la secuencia uno del cuestionario y la visión que el profesor tiene de una acción didáctica “sin amarras”, sin seguir el libro didáctico. Es muy probable que su deseo de trabajo sea en realidad “hacer” cosas con la lengua en uso para formar hablantes y no solo para la Selectividad.

8 Otras observaciones que te parezcan oportunas sobre estos temas.

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
8 “Libre” y todos los anteriores.	8 Tenemos que ver la lengua* con todos sus aspectos culturales. Paráfrasis: Explica que se tiene que concebir la enseñanza de la lengua con todos sus aspectos culturales.	8 Generalización modal, verbo inespecífico, cuantificador universal y sustantivo inespecíficos.

La secuencia tiene carácter explicativo y el sujeto narrador aparece en primera persona del plural en la forma verbal “tenemos” al referirse que hay que tener en cuenta a todos los aspectos culturales de la lengua.

El IL “Tenemos que ver” es una generalización modal que indica obligatoriedad de la inclusión de los aspectos culturales en la enseñanza del ELE. El verbo “ver” también es un verbo inespecífico que en el contexto entendemos tener el valor de “concebir”, o adoptar un modelo de lengua que lleve en cuenta los aspectos de la cultura de los pueblos hispánicos. El IL “todos” es una generalización por cuantificador universal que incide sobre “aspectos culturales” y es una generalización por sustantivo inespecífico. “Pueblos de habla hispana” puede ser muchas cosas que no son definidas y que a su vez pueden ser aplicadas en el aula como referencias para las actividades, muestra de lenguas espontánea y un sinfín de aplicaciones.

Este apartado del cuestionario no tiene un referencial explícito y lo que ha aflorado es que el informante explicita la necesidad de una enseñanza con base en puntos ajenos a la lengua como sistema y a lo que propugna los contenidos para el examen de la selectividad. Vemos fuertes indicios que el profesor discrepa del contexto educacional que está inmerso, posiblemente por no ver resultados de aprendizaje efectivo para formar hablantes o como ha dicho “para vida real”.

CONCLUSIÓN

Las ideas centrales explicitadas en las respuestas del cuestionario son:

- El profesor utiliza los un libro de los autores “Romanus y Jacira” y se dice “libre” para trabajarlo a su modo. Además del libro explica que utiliza películas, videos y tebeos;

- Sobre el “modo de planificar”, explica que atiende a las necesidades formativas de la selectividad de la Universidad de Pernambuco (UPE) y enseguida es “libre” para trabajar con “otras cosas”;
- Tiene como objetivo de su programación que los alumnos aprendan otro idioma con sus respectivas “especificaciones”;
- Con relación a la teoría en que se basa para planificar el curso explica que le gusta el “método directo y el cognitivo”;
- El hecho de que los alumnos no estén en el mismo nivel de conocimiento de lengua es relevante para planificar el curso;
- El profesor explica que “antes” le faltaban “prácticas” o no tenía práctica, pero ya está solucionado;
- Considera una dificultad en su práctica docente el hecho de tener que trabajar con los alumnos para aprobar la Selectividad y no para la vida;
- Considera relevante concebir una enseñanza de la lengua que contemple los aspectos culturales.

Con base en la declaración explícita de estos temas identificamos dos bloques temáticos cohesionados en torno a las secuencias del cuestionario. El primero se desprende de los enunciados de las secuencias 1, 2, 4 y 8, que hablan del material didáctico utilizado, el modo y las teorías que utiliza para planificar el curso: el profesor utiliza los contenidos de la Selectividad, el libro didáctico y materiales audiovisuales para estructurar la programación de la asignatura que tiene como objetivo que los alumnos aprueben el examen de acceso a la universidad y aprendan la lengua con el foco en temas culturales con base en modelos teóricos cognitivistas y en el método directo. El otro bloque temático comprende los enunciados 3, 7 y 5 que se refieren a los objetivos que persigue en su planificación, las dificultades en su práctica docente y elementos del aprendizaje de los alumnos que tiene en cuenta en su pensamiento curricular de la asignatura de ELE: es relevante que los alumnos aprendan los “detalles” de la lengua, que esta les sirva para su formación (para la vida) y progresen en nivel igual de conocimiento”.

A partir del análisis realizado identificamos dos creencias implícitas en el discurso del profesor, la primera se refiere a como el profesor concibe el resultado de su acción didáctica: considera que los alumnos no están siendo formados como hablantes de lengua, sino para aprobar la Selectividad. Esta creencia se sostiene a

partir del contexto general de las secuencias del cuestionario y más explícitamente en las 2 y 7 de forma más explícita y en las 3 y 8 donde las generalizaciones modales dejan entrever su preocupación en atender a otras vías de enseñanza de ELE como las cuestiones culturales y la idea de “enseñar para la vida”. La segunda creencia está directamente relacionada a la anterior y proviene de las secuencias 1, 7 y 9 en las cuales identificamos un “desajuste” o insatisfacción entre lo que proyecta ser la mejor práctica docente y lo que tiene que cumplir en su contexto escolar: cree que la ELE en la EM debe tener el papel de formar usuarios de la lengua “para la vida” y se siente sin autonomía (“libertad”) al tener que cumplir con un plan curricular con foco en los contenidos de la Selectividad. Como se ha dicho, las dos creencias están relacionadas y atienden a una base común que es la demanda del contexto educacional en pautar la EM en contenidos de los exámenes de acceso a la universidad. Observamos que a todo lo explicitado en el discurso del profesor subyacen elementos de discrepancia con lo que hace en lo que proyecta ser lo correcto para su práctica docente.

Observamos que el profesor ha optado por contestar en lengua española, que de las seis secuencias presentan acuerdo total con el referente solo una presenta acuerdo parcial y dos no fueron contestadas. El cuestionario está marcado por generalizaciones y distorsiones que se desprenden de enunciados muy breves e impersonales. Predomina el sujeto enunciador en primera persona y la explicación como conducta discursiva. Es relevante el hecho que el profesor no implica a otros sujetos como podrían ser otros profesores, coordinadores o la propia institución. Es probable que de hecho sus discrepancias con el contexto escolar en que está inmerso se debe a un ambiente en el cual influye muy poco o que su acción no es tan libre como ha dicho en el primera secuencia. Por fin, vemos que en el MM de mundo que tenemos acceso de este profesor observamos que no hay registro para un plan curricular pautado en los contenidos de la Selectividad y una fuerte intención de trabajar con propuestas de lengua en uso y de cuño comunicativo.

7.6.1.14 Análisis cuestionario: PROF 14

APARTADO I

1. Identificación: 1.1 () Hombre 1.2 (X) Mujer 1.3 Edad: <u>22</u> 1.4 Lengua materna: <u>BRASIL</u> 1.5 Dirección de correo electrónico: <u>ingridffarXXX@gmail.com</u>		
2. Formación académica superior completo		
2.1 Institución <u>UNICAP</u> 2.2 () Pública 2.3 (X) Privada Año de conclusión: <u>2013</u>		
3. Curso(s) relacionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera: <u>SENAC</u>		
4. ¿Estás en posesión de algún diploma de español como lengua extranjera?		
4.1 () DELE BÁSICO 4.2 (X) DELE INTERMEDIO 4.3 () DELE SUPERIOR 4.4 () OTROS		
5. Tipo de Institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, elige aquella en la que tengas más horas de clases:		
5.1 () Escuela pública federal 5.2 () Escuela pública del estado 5.3 () Escuela pública municipal 5.4 (X) Escuela privada 5.5 () Otro _____		
6. Tiempo de docencia en la asignatura de lengua española: <u>2</u> años		

APARTADO II

1 ¿En tus clases sigues siempre un libro didáctico? 1.1 Si es así ¿qué libro? 1.2 ¿Por qué este libro? 1.3 ¿Utilizas otros recursos además del libro para planificar tus clases? ¿Por qué?

TEMA PROPUESTO POR PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
1 Utilización de un libro didáctico en las clases. 1.1 Identificación del libro. 1.2 Razones de la utilización del referido libro 1.3 Utilización de materiales diversos para planificar; 1.3.1 razón de su elección.	1 ↔ <i>Sim</i> 1.1 ↔ <i>Línguas estrangeiras</i> 1.2 ↔ <i>Foi indicado pela coordenação</i> 1.3 ↔ <i>Sim. Geralmente música,</i> 1.3.1 ↔ <i>pois chama atenção do aluno.</i> Paráfrasis: Explica que utiliza un libro "Línguas estrangeiras", que por el contexto interpretamos que se refiere a un libro de "Español como lengua extranjera" el cual fue indicado por la coordinación de la institución. Además del libro, utiliza música en sus clases porque "llama la atención del alumno".	1 1.1 Eliminación semántica. 1.2 Generalización por declaración absoluta. 1.3 Generalización por cuantificador universal. 1.3.1 Eliminación semántica.

El enunciado presenta acuerdo total con el referente. Prevalece una conducta discursiva explicativa, el sujeto locutor no aparece identificado en ninguno de los enunciados.

La profesora asiente que utiliza el libro didáctico y lo identifica como “Lenguas Extranjeras” (Línguas estrangeiras), este IL es una eliminación semántica. Interpretamos que le falta al enunciado algún complemento o sub título que “ubique” el libro en el campo de la enseñanza de LE. El enunciado 1.2 refleja una generalización por declaración absoluta al referirse a un hecho sin justificaciones o referencias, más bien incontestable por ser una actitud realizada por una instancia superior (la coordinación). Entendemos que esta categoría refleja en el contexto del cuestionario que la informante no está involucrada en el proceso de elección del manual y sin mención de criterios propios de la profesora o del campo de la pedagogía. Al referirse a la utilización de otros materiales además del libro didáctico resaltamos el IL “generalmente” (*geralmente*) es una generalización por cuantificador universal que incide sobre el recurso didáctico “música”. Es poco probable que la “música” esté previamente “planificada” con objetivos descritos y contribuya para el desarrollo de habilidades lingüísticas, sino que sea un recurso utilizado espontáneamente para “motivar” a los alumnos en la participación de la clase. Posiblemente el libro no tiene el papel de motivar a los alumnos y como se puede entrever a lo largo del cuestionario se trata de un problema que la profesora identifica en sus clases.

Es muy probable que la planificación que la profesora ejecute esté supeditada al libro didáctico, que no se sabemos al cierto su nombre, que no fue elegido por ella y que es una práctica muy común de la EM de las escuelas privadas de nuestro contexto educacional. Por otro lado no deja claro las atribuciones lingüísticas del libro adoptado o el papel que tiene en la planificación de la asignatura. Son datos de los cuales observamos que se desprende un todo evasivo posiblemente ocasionado por el papel que la docente tiene en su contexto de trabajo

2 ¿Cómo planificas tus clases para el año académico?

TEMA PROPUESTO POR PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
2 Modo con que planifica el año académico.	2 ↔ <i>através da reunião pedagógica semestral.</i> Paráfrasis: Explica que planifica por medio de las reuniones pedagógicas semestrales de su escuela.	2 Generalización por declaración absoluta.

La secuencia presenta acuerdo total con el tema propuesto, prevalece la conducta discursiva explicativa, el sujeto enunciador no es identificado y consideramos que de las tres implicaturas subyacentes a la pregunta la profesora identificó las dos primeras: a) que el profesor realiza una planificación de clases; b) que realiza una planificación para todo el año y c) que él es responsable por su propia planificación.

La secuencia es un solo IL que refleja una generalización por declaración absoluta, “la reunión pedagógica semestral” al que se refiere “atiende” como respuesta al referente, pero no se sabe quiénes son los que participan en la reunión y que tipo de decisiones se toman en ella. Seguramente participan algunos docentes o coordinadores, pero son datos no explicitados, o si se trata de una reunión en la cual desarrolla una actividad sola. Más bien, lo que deja entrever es su distanciamiento del proceso de programación como lo mencionado anteriormente en su no participación en la elección del libro didáctico. Otro dato relevante es que el “modo de planificar está relacionado a dos momentos, es posible que a cada semestre haya una reestructuración de la planificación del curso.

3 ¿Qué objetivos persigues cuando planificas tus clases?

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
3 Objetivos de la planificación que realiza.	3 ≠ O conhecimento do aluno de forma simples e interessante. Paráfrasis: Explica que tiene en cuenta que el alumno adquiera conocimiento de una forma simple y que le sea interesante.	3 Distorsión por incoherencia semántica

La secuencia presenta desacuerdo total con el tema propuesto por la pregunta, prevalece la explicación como conducta discursiva y el sujeto enunciador no es identificado. Interpretamos que la profesora no ha identificado las implicaturas que se desprenden de la pregunta: a) que hace planificaciones, b) que el profesor establece objetivos o que tiene objetivos en su acción de planificar.

La secuencia es un solo IL en el cual subyace una distorsión por incoherencia semántica. Observamos una evasión al tema propuesto por el enunciado, es decir, la profesora explica que el objetivo de su programación es el “conocimiento del alumno” y que este debe ser de “forma simple e interesante”. Entendemos que el objetivo final de una propuesta curricular es que los alumnos adquieran

conocimientos, pero que estos sean el resultado de ideas e intenciones previamente establecidos y no que el conocimiento sea un objetivo en sí mismo. La forma “simple e interesante” atribuidas al conocimiento de los alumnos (que deben adquirirlo) corroboran con la distorsión anterior, entendemos que se tratan de atributos que provienen de percepciones de los alumnos, posiblemente con relación a algún contenido o actividad, pero no de los objetivos.

4 ¿En qué teorías te basas para planificar o crear tus clases?

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
4 Teorías que emplea para planificar.	4 ≠ <i>Espanhol básico</i> . Paráfrasis: Explicativa que se basa en la teoría del español básico.	4 Distorsión por incoherencia semántica.

Por más que se trate de una secuencia muy breve identificamos que es una secuencia explicativa, el desacuerdo temático con el referente es total, el sujeto no es identificado y las implicaturas, a) que el profesor se basa en teorías para planificar o crear sus clases y b) que el profesor planifica las clases, no fueron decodificadas.

La secuencia es un solo IL en cual hay una distorsión por incoherencia semántica sobre el referente. Al decir que se basa en el “español básico” como referencia teórica para planificar sus clases la profesora se evade, al igual que en la secuencia anterior, de hablar del tema propuesto. Puede que quiera decir que el “español” básico es una referencia para los contenidos y habilidades de la EM que tiene como meta alcanzar con los alumnos. Pero de ser así observamos que le faltan argumentos específicos del campo de la enseñanza de lenguas o áreas a fines de la lingüística aplicada, del currículo etc. Puede que su formación académica no le haya contemplado teorías específicas relacionadas al campo del currículo o más puntualmente de conocimientos de como programar una clase o curso de ELE. Esta ausencia de etiquetas teóricas en el discurso del profesor puede que señale que su práctica no esté realmente en función de la adquisición de la lengua o como se ha visto en otros informantes que tienen el foco en una enseñanza instrumental, direccionada a los contenidos de Selectividad o en la adquisición de una competencia gramatical.

5 ¿De qué manera tienes en cuenta las necesidades y carencias de cada grupo a la hora de planificar el curso?

TEMA PROPUESTO POR LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
5 Elementos del aprendizaje del alumno que toma en cuenta a la hora de planificar el curso.	5 ≠ <i>Procuero alternativas pedagógicas através de capacitação.</i> Paráfrasis: Explica de forma incoherente que busca alternativas pedagógicas por medio de capacitación.	5 Distorsión por incoherencia semántica y eliminaciones semánticas.

En la secuencia prevalece la justificación como conducta discursiva, el sujeto enunciador no se declara, presenta acuerdo total con el referente temático y consideramos que el profesor decodificó las implicaturas de la pregunta: a) el profesor tiene en cuenta las necesidades y carencias de sus alumnos y b) el profesor planifica el curso.

El IL “un diagnóstico” es una generalización por un sustantivo inespecífico, puede que la profesora quiera referirse a una encuesta para saber las motivaciones de los alumnos, pero no se refiere al cómo lo hace, si por escrito u oralmente y por ello distorsiona la lógica interna de la secuencia una vez que el diagnóstico no es el proceso, el modo, sino la síntesis final de una recogida de datos con los alumnos. La generalización “un diagnóstico” indica que, de hecho, el profesor no realice formalmente una encuesta, pero es explícita que “escuchar” a los alumnos es un recurso plausible para saber lo que piensan y de alguna forma que creencias tienen sobre la asignatura. Delante de estas dos categorías queda muy difícil generar cualquier tipo de hipótesis sobre como la informante percibe el avance o conflictos típicos del aprendizaje de los alumnos.

6 Apunta alguna necesidad o campo de conocimiento en el que creas necesario perfeccionarte.

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
6 Contenido que necesita perfeccionamiento.	6 ↔ Gramática aplicada ao estrangeiro* . Paráfrasis: Explica que necesita formarse en contenidos de la gramática “al extranjero” (posiblemente gramática contrastiva.)	6 Eliminación semántica y distorsión por transgresión formal.

La secuencia presenta acuerdo total con el tema de la pregunta, el sujeto narrador no es evidenciado, prevalece la conducta explicativa e interpretamos que la

profesora ha decodificado la implicatura de la pregunta: “los profesores tienen necesidades formativas para desarrollar su práctica”.

Todo el enunciado es un solo IL que contiene una eliminación semántica y está distorsionado por transgresión formal. Está eliminado el complemento de “gramática”, es posible que quiera decir que es una gramática (de forma general) aplicada a la enseñanza de LE a los alumnos brasileños y no una gramática de lengua materna. Pero la estructura interna del enunciado también está gramaticalmente afectada en lengua portuguesa: una gramática aplicada al extranjero (*ao estrangeiro*) no es coherente, lo que cabría ser más probables es una gramática dedicada al alumno o para el alumno extranjero. Aun así interpretamos que la profesora relaciona el perfeccionamiento a un campo teórico concreto que es la gramática y que al mismo tiempo identifica que hay diferentes tipos de gramáticas y una específica para alumnos extranjeros.

A estas alturas del cuestionario observamos que se perfila un profesor muy poco comprometido en reflexionar sobre su práctica docente, más bien se evade en sus respuestas utilizando estructuras impersonales e incompletas. Puede que todo ello esté relacionado con su formación profesional y también con tan solo dos años de experiencia laboral como profesora de ELE.

7 ¿Cuál es tu mayor dificultad como profesor de español en la Enseñanza Media

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
7 Dificultades que tiene como profesor de E/LE en la EM.	7 ↔ <i>Desinteresse dos alunos e do governo em investimento.</i> Paráfrasis: Argumenta que su dificultad como profesora está en la falta de interés de los alumnos y en las inversiones del gobierno en la educación.	7 Generalización por declaración absoluta y eliminación semántica.

El acuerdo temático de la secuencia es total con referente, prevalece el carácter justificativo, el sujeto enunciador no aparece identificado e interpretamos que hubo entendimiento de las implicaturas: a) los profesores de ELE de la EM tienen dificultades, b) hay una dificultad más relevante que las demás.

El IL “cantidad de alumnos” refleja una eliminación semántica, posiblemente hace referencia a una “gran cantidad” de alumnos por aula. Es decir, “un aula con muchos alumnos es un problema” porque ciertamente la profesora tiene una expectativa de que los alumnos no solo asistan a una explicación sobre una teoría

o asistan a una clase magistral, sino que quiere escucharlos y que estos actúen con la lengua. El IL “aparatos” es un sustantivo inespecífico; la falta de aparatos para algo también puede ser interpretada como una eliminación de complementos. Podrían ser para escuchar canciones, para tocarlas, o también recursos audiovisuales de una forma general, pero son todas conjeturas que respaldan un modelo de enseñanza y también de programación en el cual la profesora idealiza una práctica más allá de la lengua escrita y con la necesidad de muestras de lengua para apoyar sus concepciones y también recrearlas. Al final la dificultad subyacente puede estar relacionada a puesta en práctica de sus concepciones de la enseñanza de una lengua en uso para un grupo numeroso y no realmente en los grupos y en los aparatos.

8 Otras observaciones que te parezcan oportunas sobre estos temas

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
8 “Libre” y todos los anteriores:	8 <i>Não temos</i> Paráfrasis: Explica que no tiene ningún comentario sobre los temas tratados.	8 Eliminación por eliminación semántica.

Consideramos el vacío de información como una eliminación a la cual genera una infinidad de hipótesis poco conclusivas. Interpretamos este hueco en el contexto del cuestionario está hilado con el tono de evitación que prevalece en las secuencias. Como se ha visto en otros informantes, el hecho de escribir poco o no escribir puede ser un estilo individual como también una forma de atenuar algunas carencias formativas y de conocimientos específicos del campo de la enseñanza y del currículo de ELE.

CONCLUSIÓN

A modo de síntesis, recompilamos las ideas centrales explicitadas en las respuestas del cuestionario:

- La profesora utiliza el libro “Línguas Extrageiras” y que fue indicado por la coordinación de su escuela. También utiliza “músicas” además del libro didáctico porque “llama la atención” de los alumnos;
- Explica que el “modo de planificar” es a través de reuniones pedagógicas semestrales;

- Tiene como objetivo de su programación, aunque incoherente, “el conocimiento de los alumnos de forma simple e interesante”;
- Explica que el “Español básico” es la teoría en que se basa para planificar el curso;
- Con relación a los elementos del aprendizaje de los alumnos, la profesora explica, aunque de forma incoherente, que “busca alternativas pedagógicas por medio de capacitación”;
- La profesora necesita perfeccionarse en “gramática aplicada al extranjero”;
- Considera una dificultad el hecho que los alumnos sean desinteresados y el gobierno la falta de inversión del gobierno en la educación.

Con base en la declaración explícita de estos temas identificamos dos bloques temáticos cohesionados en torno a referentes que aparecen a lo largo del cuestionario y no obligatoriamente en el orden cronológico de las preguntas. De los enunciados 1 y 7 identificamos el primer bloque temático en torno a los temas material didáctico empleado y los contenidos que la docente necesita perfeccionarse: para la profesora los alumnos son desmotivados y el trabajo con música tiene el poder de captarles la atención. El segundo bloque temático se consolida en torno a los temas de las respuestas 3, 4 y 6, que se refieren al objetivo, el campo teórico que la profesora toma en cuenta para planificar los contenidos y los contenidos que necesita perfeccionarse: la profesora concibe que los conocimientos de LE deben ser “simple e interesante”, los relaciona a la idea de la gramática para extranjero y a la enseñanza de español básico”.

A partir del análisis realizado identificamos una creencia implícita en el discurso de la profesora: los alumnos son desmotivados para aprender ELE y el trabajar con música en las clases reduce este “el problema”. Esta creencia se sostiene en los enunciados de las secuencias 1, y 7 en las cuales están explicitadas las dificultades que la docente explica tener en su práctica como también el valor y la función que tiene el trabajo con la música en el aula.

En el cuestionario ha predominado el acuerdo total y solo tres secuencias (3, 4 y 5) han presentado acuerdo parcial con el referente. Sobre la posición de sujeto enunciador el cuestionario se caracteriza por su impersonalidad, la marca del sujeto enunciador solo aparece en la secuencia 5 que a su vez está distorsionada por incoherencia semántica. Sobre la conducta discursiva solo la secuencia 7 tiene un

tono argumentativo, las demás son explicativas. Con relación a las categorías de los procesos de modelado de la consciencia prevalece la distorsión y la generalización.

Interpretamos que la profesora es muy poco reflexiva a respecto de su práctica docente, es decir, se hace pocas preguntas sobre los temas propuestos, puede como ya se ha dicho en otras ocasiones que sea una característica personal pero también deja entrever algunos puntos como el papel de la administración que elige el libro didáctico, la planificación que está asociada a dos momentos en el año lectivo y una concepción de lengua relacionado a la gramática y a niveles. Observamos que en el discurso de la profesora se repite una tendencia que también ocurre en otros informantes como es el caso del PROF 16 que considera la motivación de los alumnos un problema para la práctica docente y también atribuir al gobierno la “culpa” por la mala educación en el país. Sobre la concepción de la lengua identificamos que está asociada a la gramática y que debe atender a una didáctica que motive a los alumnos. Estrategia que no atribuye al libro didáctico, sino al trabajo con música.

Entendemos que se trata de una profesora con poco tiempo de docencia, con tan solo dos años su sistema de creencia sobre la práctica docente está fuertemente calcado en los recientes conocimientos adquiridos como alumna en su formación profesional que en saberes de la práctica docente. Al mismo tiempo vemos que la informante se expresa con pocos recursos inherentes a los campos teóricos específicos del currículo de ELE en la EM.

7.6.1.15 Análisis cuestionario: PROF 15

APARTADO I

1. Identificación: 1.1 () Hombre 1.2 (x) Mujer 1.3 Edad: <u>25</u> 1.4 Lengua materna: <u>Portuguesa</u>		
1.5 Dirección de correo electrónico: <u>lini@hotmail.com</u>		
2. Formación académica <u>Graduada em lic. em letras com hab. espanhol</u>		
2.1 Institución <u>UFRPE</u> 2.2 (X) Pública 2.3 () Privada Año de conclusión: <u>2010</u>		
3. Curso(s) relacionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera:		
4. ¿Estás en posesión de algún diploma de español como lengua extranjera?		
4.1 () DELE BÁSICO 4.2 (X) DELE INTERMEDIO 4.3 () DELE SUPERIOR 4.4 () OTROS		
5. Tipo de Institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, elige aquella en la que tengas más horas de clases:		
5.1 () Escuela pública federal	5.2 () Escuela pública del estado	
5.3 (x) Escuela pública municipal	5.4 () Escuela privada	5.5 () Otro _____
6. Tiempo de docencia en la asignatura de lengua española: <u>1 año</u>		

APARTADO II

1 ¿En tus clases sigues siempre un libro didáctico? 1.1 Si es así ¿qué libro? 1.2 ¿Por qué este libro? 1.3 ¿Utilizas otros recursos además del libro para planificar tus clases? ¿Por qué?

TEMA PROPUESTO POR PREGUNTA	ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS: congruencia temática, identificación de los indicadores lingüísticos y paráfrasis	CATEGORIZACIÓN DE LOS INDICADORES LINGÜÍSTICOS PMD
1 Utilización de un libro didáctico en las clases. 1.1 Identificación del libro. 1.2 Razones de la utilización del referido libro 1.3 Utilización de materiales diversos para planificar; 1.3.1 razón de su elección.	1 ± <i>Não. Uso "aposeitos" [?]</i> 1.1 ø 1.2 ø 1.3 ↔ <i>Sim filmes e músicas.</i> 1.3.1 ø Paráfrasis: Explica que no utiliza un libro didáctico y que utiliza algún otro recurso que no se puede entender debido a su escritura. Interpretamos que el recurso al que se refiere podría tratarse de fichas de clase llamadas en portugués de " <i>apostilhas</i> ". No responde a las preguntas 1.1 y 1.2 y la 1.3 contesta que utiliza películas y músicas para planificar sus clases sin mencionar el motivo de su elección.	1 Distorsión por transgresión formal. 1.1 Eliminación por el referente no estar explícito en el texto. 1.2 Eliminación por el referente no está explícito en el texto. 1.3 Generalización por sustantivos inespecíficos. 1.3.1 Eliminación por el referente no estar explícito en el texto.

La secuencia prevalece la conducta discursiva explicativa, el sujeto locutor aparece una sola vez en primera persona de singular en la forma verbal Uso al referirse al término ininteligible "aposeitos*", que es "algo" que la profesora dice

utilizar utiliza en lugar del libro. Los temas 1.1 y 1.2 no son contestados por estar relacionados al libro (no adoptado), el 1.3 presenta acuerdo total con la orientación temática de la pregunta.

En el primer enunciado, el IL “aposeitos” [?], es una distorsión por transgresión formal que no permite la identificación del significado. Esta categoría del proceso de modelado de la consciencia no es impuesta socialmente, sino una característica particular del individuo. Pero, llevando en cuenta nuestro conocimiento del contexto educacional, podríamos considerar que el referido IL se trata de materiales de clase impresos en hojas también conocidas por “fichas de clase” o apostilas, término del portugués que guarda semejanza en su escritura con el IL en cuestión (“aposeitos”). Con esta interpretación, el IL “aposeitos” [?] pasa a ser considerado una generalización por sustantivo inespecífico que refuerza el tono evasivo de la distorsión inicial.

En el tema 1.3, la respuesta es afirmativa para la utilización de otros materiales para planificar las clases como “películas y músicas”. Estos enunciados, aunque respondan directamente a la pregunta son generalizaciones por sustantivos inespecíficos seguidos en la secuencia de las preguntas por otro enunciado eliminado por ausencia de respuesta. La simple declaración que utiliza películas y músicas para planificar queda sin forma, no sabemos las razones, el informante evita decir algo sobre los recursos: el como lo hace o cuando lo hace.

Es muy probable que la planificación este anclada en un tipo de práctica muy común de la EM que utiliza las fichas de clases con contenidos gramaticales e interpretación textual sin apoyo del libro.

2 ¿Cómo planificas tus clases para el año académico?

TEMA PROPUESTO POR PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
2 Modo con que planifica el año académico.	<p>2 ↔ <i>Planejo aula por aula.</i></p> <p>2.1 ↔ <i>De acordo com o que a sala</i></p> <p>2.2 ↔ <i>apresenta de dificuldade e/ou avanço</i></p> <p>Paráfrasis: Explica que planifica (el año académico) de forma individual, clase por clase, considerando lo que la sala (grupo) presente de dificultad evolución.</p>	<p>2 Generalización por identificación semántica.</p> <p>2.1 Generalización por sustantivo inespecífico y cosificación.</p> <p>2.2 Distorsión por incoherencia semántica.</p>

En la secuencia prevalece la conducta discursiva descriptiva y todos los enunciados presentan acuerdo total con el referente. La voz del sujeto narrador aparece una sola vez en primera persona del singular en la forma verbal “planifico” (*planejo*), la cual indica el posicionamiento del sujeto con la autoría de planificar los contenidos de su asignatura. De estos enunciados se desprende la idea que la profesora asume las dos primeras de las tres implicaturas subyacentes en la pregunta: a) que el profesor realiza una planificación de clases y la c) que él es responsable por su propia planificación, b) que realiza una planificación para todo el año; no ha sido contestada de forma explícita.

El IL del enunciado 2 “clase por clase” (aula por aula) es una generalización por identificación semántica, que contiene una generalización implícita: “la existencia de otras formas de planificar como por semestre, por mes...”

Encontramos en el enunciado 2.1 el IL “el aula” (la sala), se trata de una generalización por sustantivo inespecífico y también una cosificación, puede que equivalga a un solo grupo de alumnos o a todos los alumnos que son cosificados bajo el sustantivo “sala” (los alumnos no serían “personas”, sino una cosa). El enunciado siguiente (2.2) hace referencia a la cosificación “sala”, los indicadores “dificultades y/o avances” (distorsión por incoherencia semántica), son atribuidos a un objeto. En el modelo mental de la profesora, hay posiblemente, una contradicción al atribuir a un grupo cosificado (clase) cualidades inherentes al ser humano (tener dificultades y avanzar).

3 ¿Qué objetivos persigues cuando planificas tus clases?

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
3 Objetivos de la planificación que realiza.	3 ± Depende da turma* . Paráfrasis: Explica que los objetivos de la planificación que lleva a cabo “depende del grupo”. * falso cognato	3 Generalización por sustantivo inespecífico y eliminado.

El enunciado presenta acuerdo parcial entre el tema de la pregunta y la respuesta, no menciona un objetivo que persigue con su planificación, ni lo que es, más bien explicita que depende de “algo”, de un grupo (*turma*). El verbo que compone el enunciado (depende) no identifica ningún sujeto responsable e implica que el informante ha identificado solo la primera de las dos implicaturas contenidas

en la pregunta: a) que hace planificaciones y b) que el profesor establece objetivos o que tiene objetivos en su acción de planificar.

Se repite en esta secuencia la idea anterior (2.1) de cosificación de alumnos por un “grupo”, pero con relación al referente clasificaremos el enunciado como una generalización por un sustantivo inespecífico que al mismo tiempo elimina los datos de los alumnos que se supone debería tener en cuenta para diseñar sus objetivos. Si los objetivos dependen del grupo (de una cosa), estos pueden ser de muchos órdenes, están encubiertos o puede que realmente no los reconozca.

4 ¿En qué teorías te basas para planificar o crear tus clases?

TEMA PROPUESTO POR LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
4 Teorías que emplea para planificar.	4 ↔ <i>Nas mais recentes teorias linguísticas.</i> Paráfrasis: Explica que para planificar las clases con basa en las “más recientes teorías lingüísticas”.	4 Generalización por declaración absoluta con juicio de valor, sustantivo de referente abstracto e identificación semántica

La secuencia explicativa presenta acuerdo temático total con el referente, se trata de un enunciado en el que el sujeto no es identificado. Las implicaturas, a) que el profesor se basa en teorías para planificar o crear sus clases y b) que el profesor planifica las clases, fueron decodificadas por la profesora.

El enunciado es una generalización por declaración absoluta impersonal que posiblemente atiene a las creencias de la informante que busca fuerza argumentativa en el juicio de valor “más recientes”. Este IL atribuye fuerza, valor simbólico de prestigio a las “teorías lingüísticas” que utiliza para planificar sus clases. A su vez “teorías” es una generalización por sustantivo de referente abstracto, que no son explicitadas en el contexto del enunciado, ni tampoco a lo largo del cuestionario. También en esta línea el IL “más reciente” refleja una identificación semántica en la que está implícita la idea de que hay también otras teorías, posiblemente antiguas, o de menos prestigio, pero no tan apropiadas como las teorías lingüísticas más recientes. El recurso “más reciente” se apoya en conocimiento del sentido común, “lo que hay de mejor” o apropiado.

5 ¿De qué manera tienes en cuenta las necesidades y carencias de cada grupo a la hora de planificar el curso?

TEMA PROPUESTO POR LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
5 Elementos del aprendizaje del alumno que toma en cuenta a la hora de planificar el curso.	<p>5 ↔ Fazendo provas e exercícios</p> <p>5.1 ↔ saberei o que planejar para a aula seguinte.</p> <p>Paráfrasis: Por medio de la realización de pruebas y ejercicios el profesor declara que sabrá planificar la clase siguiente.</p>	<p>5 Generalización por declaración absoluta con verbo inespecífico</p> <p>5.1 Generalización por extrapolación absoluta modal y cosificación por pronombre neutro.</p>

La secuencia es de carácter explicativo y los enunciados mantienen acuerdo total con los temas de la pregunta lo que indica que la informante ha decodificado los temas de las implicaturas: a) el profesor tiene en cuenta las necesidades y carencias de sus alumnos y b) el profesor planifica el curso. El primer verbo de la secuencia “haciendo” (*fazendo*) se presenta en la forma nominal, el sujeto no aparece y su acción incide sobre los complementos “pruebas y ejercicios”. El segundo verbo “sabré” (*saberei*) el sujeto narrador aparece en primera persona indica una acción futura que incide sobre el complemento “lo que planificar” (o que planejar) para la siguiente clase.

Toda la secuencia es una generalización por declaración absoluta que representa una creencia personal de la informante sobre cómo se fundamenta para planificar (con base en pruebas y ejercicios). El primer enunciado, “haciendo pruebas y ejercicios” (*fazendo provas e exercícios*), contiene un IL con verbo inespecífico, la forma nominal “haciendo” (*fazendo*) trae varias posibilidades, como creando, ejecutando, realizando... no se sabe si la profesora los crea con un fin o si se trata del simple acción de “pilotarlos” y a partir del resultado obtenido toma decisiones para su programación.

El segundo IL (5.1), “sabré lo que planificar para la siguiente clase” (*saberei o que planejar para a aula seguinte*) contiene una extrapolación absoluta modal por medio del verbo “sabré”, el cual indica una obligación futura que genera una idea de gran efectividad, una certeza sobre la percepción del destinatario. También hay en este enunciado una cosificación de segundo grado por el pronombre neutro “lo” que está en el lugar de una realidad compleja, sustituye algo que no conoce o de muy difícil explicación. Aun en el enunciado 5.1 el complemento “para la clase siguiente” (*para a aula seguinte*) hace mención a cuando pondrá en práctica los elementos del

aprendizaje, es decir, “hace” exámenes y ejercicios con el propósito de sondeo, mirando hacia el aula siguiente y no al curso como un todo. Vemos aquí una fuerte conexión con la pregunta 2 en la cual el profesor declaró que planificaba el curso “clase por clase”, esta ilación, sin embargo, es una evitación a los temas propuestos en la secuencia que mencionan la planificación del curso o año académico. Con estas repeticiones y las categorías analizadas en el discurso vemos fuertes indicios que la profesora no planifica el curso de manera estratégica con objetivos descriptos, contenidos, competencias, funciones para lograr algún fin en concreto.

6 Apunta alguna necesidad o campo de conocimiento en el que creas necesario perfeccionarte.

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
6 Contenido que necesita perfeccionamiento.	<p>6 ± Lexical.</p> <p>6.1 ± Grande parte dos alunos tem pouco vocabulário e o conhecimento (a falta de) na hora de articular a frase (sintaxe)</p> <p>Paráfrasis: Argumenta que la necesidad de los alumnos está en el campo del léxico (vocabulario) para articular frases (sintaxis).</p>	<p>6 Distorsión por incoherencia semántica (secuencia). Generalización por identificación semántica</p> <p>6.1 Generalización por declaración absoluta y distorsión por incoherencia semántica con un cuantificador universal y cuantificador universal.</p>

En la secuencia prevalece el tono argumentativo, presenta acuerdo parcial con la pregunta y al “hablar” de temas del mismo campo semántico (necesidades formativas) invierte el sujeto, en vez de contestar sobre sí mismo hace un diagnóstico de las carencias de los alumnos. El sujeto narrador no aparece en los enunciados y demuestra que el informante no ha decodificado la implicatura de la pregunta: Los profesores tienen necesidades formativas para desarrollar su práctica.

Toda la secuencia es una distorsión por incoherencia semántica por tratarse de una inversión del sujeto y adecuación parcial a la intención del referente (contenido que necesita perfeccionarse). Si hay algo que perfeccionar (tema de la pregunta) es porque no se inicia de un vacío de conocimiento. Le estamos, de alguna forma, provocando a que el profesor mire a sí propio y proyecte sus necesidades formativas. El IL “lexical” es una generalización por identificación semántica, este adjetivo generaliza toda la estructura sintáctica contenida en la pregunta, retomando en una relación anáfora la una oración: “el contenido es

lexical”. Pero el informante prefiere crear la equivalencia y evita decir explícitamente a lo que se refiere.

El IL 6.1 es una generalización por declaración absoluta que contiene una distorsión por incoherencia semántica con cuantificador universal. Como declaración absoluta refleja un MM del profesor que está muy probablemente marcado por la creencia de que los alumnos saben poco vocabulario y tienen conocimiento de sintaxis. Y del cuantificador “gran parte” (grande parte) está implícito la necesidad de prestigio en la argumentación para reforzar la declaración absoluta sobre la verdad que diagnostica. El IL “poco” (*pouco*) es un cuantificador universal que incide sobre la cantidad de vocabulario y conocimiento de sintaxis que los alumnos no tienen, como generalización, aporta pocos datos y corrobora la distorsión de la secuencia.

Además, a la distorsión por incoherencia semántica (por inversión del sujeto y adecuación al referente) identificamos la idea implícita que los alumnos no necesitan perfeccionamiento, simplemente los alumnos no saben lengua que aquí es equivalente a conocimiento de léxico y sintaxis. Por todo ello vemos que el profesor concibe de forma implícita que enseñar lengua es enseñar la gramática y contenidos de la lengua escrita.

7 ¿Cuál es tu mayor dificultad como profesor de español en la Enseñanza Media?

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
7 Dificultades que tiene como profesor de E/LE en la EM.	<p>7 ± <i>A falta de conhecimento dos alunos.</i></p> <p>7.1 ± <i>Por achar que o Espanhol parece com o Português muitas vezes causa um certo desprezo pela nova língua.</i></p> <p>Paráfrasis: Explica que su dificultad como profesor está en los alumnos porque a estos les faltan conocimiento para diferenciar el español del portugués una vez que se creen que se parecen. Como consecuencia de la similitud se cree que los alumnos menosprecian el español.</p>	<p>7 Distorsión por incoherencia semántica (secuencia).</p> <p>7.1 Distorsión por incoherencia semántica y generalización por declaración absoluta con cuantificador universal.</p>

Igual que la secuencia anterior el acuerdo temático entre la pregunta y respuesta es parcial y hay una inversión del sujeto de la respuesta: la pregunta es sobre las dificultades del profesor y la contestación se refiere a las dificultades de los alumnos. En los enunciados el sujeto narrador no aparece, la secuencia es explicativa con intención argumentativa. Aunque los enunciados presentan una

coherencia interna podemos afirmar que las implicaturas contenidas en la pregunta no son decodificadas o incorporadas a la respuesta: a) los profesores de E/LE de la EM tienen dificultades y b) hay una dificultad más relevante que las demás.

Toda la secuencia es un IL que constituye una distorsión por incoherencia semántica con relación al referente. El informante responde a los temas de la pregunta y no los atribuye a sí propio, es una actitud de evitación que está muy acorde con la secuencia anterior. En el primer enunciado “falta de conocimiento” es atribuido a los alumnos que aparecen cosificados anteriormente (secuencias 2, 3) y no tienen conocimiento de vocabulario y léxico (secuencia 6).

El enunciado 7.1 además tratarse de una secuencia distorsionada es una generalización por declaración absoluta con un cuantificador universal, se trata de dar continuidad al argumento que “culpa” a los alumnos de no “saber”, como si dijera “mis dificultades están en el no saber de los grupos”. Para ello, el informante evoca en forma de una declaración absoluta una “voz del día a día del ámbito escolar”: “los alumnos menosprecian ELE por causa de su similitud con la lengua portuguesa”. En la secuencia este “cierto desprecio por la nueva lengua” (ELE) está modificado por el cuantificador universal (“muchas veces”), como si necesitara atenuar lo que quiere decir, pero el efecto no es cuantitativo, sino argumentativo, para “convencer” que la dificultad que tiene no es suya pero de los alumnos. Posiblemente, al profesor le faltan conocimientos específicos del área de la enseñanza de lenguas para identificar lo que se le pregunta (dificultades como profesor) sean las suyas como las de los alumnos, es muy probable que si manejara un repertorio de contenidos teóricos sus respuestas no serían tan evasivas o distorsionadas.

8 Otras observaciones que te parezcan oportunas sobre estos temas.

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
8 “Libre” y todos los anteriores:	8. ø	8 Eliminación por el referente no estar explícito en el texto.

Consideramos el vacío de información como una eliminación a la cual genera una infinidad de hipótesis poco conclusivas, mientras tanto, vemos que esta “hoja” en blanco que se propone ser el enunciado 8 está en acorde con las respuestas distorsionadas, informaciones escuetas y una participación bastante evasiva a lo largo del cuestionario. Escribir poco o no escribir puede ser un estilo individual como

también una forma de atenuar algunas carencias formativas y de conocimientos específicos.

CONCLUSIÓN

A modo de síntesis, recompilamos las ideas centrales explicitadas en las respuestas del cuestionario:

- Utiliza fichas (*apostilas*), películas y músicas para planificar “clase por clase” de acuerdo con la necesidad y las dificultades y “avance” de cada grupo;
- Con relación al modo de planificar, explica que lo hace “planificando clase por clase y avanza de acuerdo con lo que el grupo siente dificultad”;
- Explica que el objetivo de su planificación depende del grupo;
- Se basa en las “más recientes teorías” para construir su programación;
- Los exámenes y los ejercicios aportan datos para hacer la planificación de la clase del día siguiente;
- Sobre los contenidos que necesita perfeccionarse la profesora explica que gran parte de los alumnos no saben vocabulario ni sintaxis para articular frases:
- Como dificultad señala que a los alumnos les faltan conocimientos y menosprecian el ELE por ser una lengua parecida al portugués.

Con base en estos temas identificamos dos bloques de secuencias que se agrupan con cierta coherencia entorno a dos ejes temáticos. El primero comprende las respuestas 1, 2, 3 y 5, está relacionado con el libro y los materiales didácticos, también con el modo, los objetivos y los elementos del aprendizaje que el informante utiliza a la hora de planificar: El profesor no utiliza libros didácticos, sino fichas (*apostilas*) y también materiales para trabajar en clase como películas y músicas. No planifica el curso o el semestre, sino clase por clase tomando en cuenta lo que aportan los alumnos en los exámenes y ejercicios.

El segundo bloque se consolida en torno a los temas de las respuestas 2, 6 y 7 que se refieren a como el profesor percibe a sus alumnos y sus dificultades de aprendizaje: El profesor expresa que su planificación proviene tanto de los datos que aportan los alumnos como las dificultades y la progresión que presentan. Considera que los grupos (no solo un alumno) no saben la lengua por no tener vocabulario y no

saber sintaxis. También “no saben” porque desprestigian el estudio de LE por ser una lengua semejante al portugués.

A partir del análisis realizado identificamos tres creencias implícitas: planificar es preparar materiales destinados para cada día de clase. Esta creencia se sostiene con los enunciados de las secuencias 2 y 5. La segunda creencia se refiere al origen, el punto de partida para la actitud de diseñar una planificación, la profesora que necesita “recolectar datos” y a partir de ellos planificar la clase y no el año o el curso: el profesor cree que el diseño de su programación debe partir de las necesidades y dudas de sus alumnos. Esta a su vez queda respaldada en las secuencias 2, 3 y 5 en las cuales no hay indicio o mención de que el profesor persiga objetivos previamente establecidos para crear su planificación o sus fichas de clases. Es muy probable que la idea de programación que el informante maneje esté relacionada con la creación de material de la propia ficha que llevará a la clase, es decir, planificar sería lo mismo que crear fichas. La tercera creencia tiene como base las declaraciones explícitas del informante en las secuencias 2, 6 y 7: los alumnos “no saben ELE” porque les falta el conocimiento de vocabulario y sintaxis para articular frases, y también porque los alumnos desprestigian el estudio de la LE por ser un idioma que se asemeja con el portugués. Esta creencia revela la concepción del objeto didáctico (la lengua) que la profesora maneja en su trabajo docente y también el entendimiento que tiene del proceso de aprendizaje de sus alumnos. Parece suponer que prevalece una enseñanza fundamentada en la lengua escrita, en los tópicos de gramática normativa, quedando fuera la perspectiva la lengua oral. Posiblemente se contradice al afirmar que se basa en los alumnos para planificar al mismo tiempo que los ve como incapaces y sin condiciones de avanzar en los contenidos.

7.6.1.16 Análisis cuestionario: PROF 16

APARTADO I

1. Identificación: 1.1 () Hombre 1.2 (x) Mujer 1.3 Edad: <u>23</u> 1.4 Lengua materna: <u>portugués</u>	
1.5 Dirección de correo electrónico: <u>karlinha.kxxx@hotmail</u>	
2. Formación académica <u>superior completo</u>	
2.1 Institución <u>UFPE</u> 2.2 (X) Pública 2.3 () Privada Año de conclusión: <u>2010</u>	
3. Curso(s) relacionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera:	
4. ¿Estás en posesión de algún diploma de español como lengua extranjera?	
4.1 () DELE BÁSICO 4.2 (X) DELE INTERMEDIO 4.3 () DELE SUPERIOR 4.4 () OTROS	
5. Tipo de Institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, elige aquella en la que tengas más horas de clases:	
5.1 () Escuela pública federal	5.2 () Escuela pública del estado
5.3 (x) Escuela pública municipal	5.4 () Escuela privada 5.5 () Otro _____
6. Tiempo de docencia en la asignatura de lengua española: <u>1 año</u>	

APARTADO II

1 ¿En tus clases sigues siempre un libro didáctico? 1.1 Si es así ¿qué libro? 1.2 ¿Por qué este libro? 1.3 ¿Utilizas otros recursos además del libro para planificar tus clases? ¿Por qué?

TEMA PROPUESTO POR PREGUNTA	ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS: congruencia temática, identificación de los indicadores lingüísticos y paráfrasis	CATEGORIZACIÓN DE LOS INDICADORES LINGÜÍSTICOS PMD
1 Utilización de un libro didáctico en las clases.	1, 1.1 ↔ <i>El libro Encuentros y otros recursos.</i>	1, 1.1 Generalización por sustantivo inespecífico.
1.1 Identificación del libro.	1.2 ø	1.2 Eliminación por el referente no estar explícito en el texto.
1.2 Razones de la utilización del referido libro	1.3 ø	1.3 Eliminación por el referente no estar explícito en el texto.
1.3 Utilización de materiales diversos para planificar;	1.3.1 ø	1.3.1 Eliminación por el referente no estar explícito en el texto.
1.3.1 razón de su elección.	Paráfrasis: Explica que utiliza el libro "Encuentros" además de otros recursos no especificados para planificar las clases.	

La secuencia presenta tres enunciados sin contestación y único contestado presenta total acuerdo con el referente. Prevalece una conducta discursiva argumentativa y el sujeto no locutor aparece.

En los enunciados 1 y 1.1 la profesora asiente que utiliza el libro "Encuentros" y otros recursos que nos son explicitados. El IL "otros recursos" es una generalización por sustantivo inespecífico, caben una infinidad de cosas que no son especificadas por la profesora ni tampoco posible de ser identificadas en el

cuestionario. Puede que al hablar de algo muy general esté pensando en un recurso muy específico, pero no lo nombra. También, esta generalización está muy acorde como las otras preguntas de esta secuencia que no fueron contestadas, es decir, todas están eliminadas inclusive la justificación del uso de los materiales didácticos diversos que la profesora utiliza además del libro. Con ello es probable que la profesora no utilice los materiales (recurso) y esta equivalencia (otros recursos) se trate de una proyección de lo que le gustaría hacer en su práctica.

2 ¿Cómo planificas tus clases para el año académico?

TEMA PROPUESTO POR PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
2 Modo con que planifica el año académico.	<p>2. ↔ Contemplando os aspectos da compreensão, fluência, produção textual e conhecimento de outras culturas.</p> <p>Paráfrasis: Explica que el modo que realiza su planificación es contemplando los aspectos de la comprensión, fluencia, producción textual y conocimiento de otras culturas.</p>	<p>2 Generalización por verbo y sustantivo inespecíficos. Generalización por cuantificador universal y sustantivo inespecífico.</p>

En la secuencia prevalece la conducta discursiva explicativa, el enunciado presenta acuerdo con el referente y el sujeto narrador no es explicitado. Consideramos que la profesora solo ha identificado la primera de las tres implicaturas subyacentes en la pregunta: a) que el profesor realiza una planificación de clases, c) que él es responsable por su propia planificación y b) que realiza una planificación para todo el año.

En la secuencia el IL “contemplando los aspectos” (contemplando os aspectos) es una generalización por verbo y sustantivo inespecíficos: el verbo “contemplar” en gerundio puede tener varias connotaciones en un documento curricular, puede que quiera decir que selecciona algunos temas o “aspectos” de algunas culturas, pero al mismo tiempo no solo se refiere a “conocimiento de otras culturas”, explica que contempla también aspectos de la comprensión, fluidez y producción textual. Estos no son contenidos, sino habilidades que los alumnos desarrollan por medio de alguna propuesta didáctica. Dicho de otra forma, lo que explica contemplar en planificación para el año académico, más precisamente, el modo como planifica, está relacionado a mezcla elementos de contenidos conceptuales y habilidades lingüísticas. Lo que se percibe claramente es una distorsión, o no división entre lo que pueden ser los objetivos de desarrollo de

habilidades lingüísticas una propuesta y los contenidos conceptuales extraídos de referencias culturales de los pueblos de habla hispánica. Contenidos que a su vez puedan dar base y motivar actividades para el desarrollo de habilidades de lengua oral y escrita.

Por fin “otras culturas” es una generalización por sustantivo inespecífico por tratarse de un concepto ser demasiado amplio y no definido.

3 ¿Qué objetivos persigues cuando planificas tus clases?

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
3 Objetivos de la planificación que realiza.	<p>3. ↔ <i>Uma nova percepção para os alunos tanto das diversidades das línguas como das culturas.</i></p> <p>Paráfrasis: Explica que los objetivos de su planificación son que los alumnos tengan una nueva percepción de las diversidades lingüísticas y culturales.</p>	3 Generalización por identificación semántica y sustantivo inespecífico. Distorsión por transgresión semántica.

El enunciado presenta acuerdo total con el tema de la pregunta, la conducta discursiva predominante es explicativa, el sujeto enunciador no aparece lo largo de la secuencia y consideramos que la informante ha identificado las dos implicaturas contenidas en la pregunta: a) que hace planificaciones y b) que el profesor establece objetivos o que tiene objetivos en su acción de planificar.

En el enunciado 3 resaltamos el IL “nueva percepción” (nova percepção) que es una generalización por identificación semántica. De este IL se desprende la idea que anteriormente había una “otra percepción”, “la antigua” que pasa a ser sustituida ahora. Interpretamos como si la sustitución se refiere a recientes teorías sociolingüísticas incorporadas al universo teórico de la profesora. Pero, “percepción” no se trata a su vez de un nuevo contenido u objetivo en sí mismo, sino una visión teórica que puede generar varios otros tipos de contenidos curriculares. El orden de los hechos y los efectos propuestos en el interior del enunciado están invertidos una vez que lo más plausible es que a partir de los estudios de temas relacionados a las diversidades lingüísticas y culturales es que se generarían los efectos en los alumnos de nuevas percepciones y no “generar nuevas percepciones en los alumnos de las diversidades de las lenguas y de las culturas” como dice las secuencias. De esta forma lo que identificamos es una distorsión por transgresión semántica por causa de la relación causa y efecto entre los conceptos.

El IL “culturas” que ya ha sido mencionado en la secuencia anterior es una generalización por sustantivo inespecífico, puede que equivalga a civilización o a sociedad pero al mismo tiempo hay muchos elementos posibles de componer una programación como la literatura, la historia, música... y un sinnúmero de variables de lengua oral y escrita que pueden ser incluidos en propuestas didácticas.

4 ¿En qué teorías te basas para planificar o crear tus clases?

TEMA PROPUESTO POR LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
4 Teorías que emplea para planificar.	<p>4. ↔ Sócio-constructivismo, <i>percebendo o processo e as vivências como produtores de conhecimento.</i></p> <p>Paráfrasis: Explica que se basa en el socioconstructivismo como vía para percibir el proceso y las vivencias de los alumnos como productores de conocimiento.</p>	4 Cosificación por juicio de valor, eliminación semántica, cosificaciones y sustantivo postverbal abstracto.

La secuencia explicativa presenta acuerdo temático total con el referente, el sujeto enunciador no aparece es identificado. Consideramos que las implicaturas que se desprenden de la pregunta: a) que el profesor se basa en teorías para planificar o crear sus clases y b) que el profesor planifica las clases, fueron decodificadas por la profesora.

El IL “socioconstructivismo” es una cosificación por juicio de valor, se trata de un etiquetado coherente con el tema de la pregunta y que corrobora la intención de la secuencia anterior al reconocer al alumno como centro de su producción de conocimiento y una concepción de lengua relacionado a procesos de aprendizaje de la lengua en uso y en el desarrollo de habilidades. Al decir que se basa en el socioconstructivismo “percibiendo procesos y las vivencias” (percebendo o processo e as vivências) estamos delante de un IL (proceso) que refleja una eliminación semántica. A concepto de “procesos” le faltan complementos, podrían ser de aprendizaje, relacionados a la lengua oral o la escrita y a la producción o a la comprensión, podría también ser de otros tipos de aprendizaje no viene explicitados. El IL “vivencias” es una cosificación por sustantivo postverbal abstracto, se trata de un concepto “institucionalizado” en el medio académico que suele referirse a acciones compartidas en las clases, a la socialización de saberes en actitudes didácticas en las cuales el alumno participa. Resaltamos que lo propuesto en este enunciado es una explicación sobre como la profesora concibe su referencial teórico,

pero también deja entrever elementos de cómo desarrolla sus clases. Subyace en todo ello una concepción de que el conocimiento se produce por medio de vivencias, de interacciones o dinámicas que de alguna forma provoca que los alumnos actúen para “aprender”. Es por lo tanto una concepción se opone a la instrucción con el foco en contenidos lingüísticos de forma unidireccional, partiendo de la profesora hacia al alumno.

5 ¿De qué manera tienes en cuenta las necesidades y carencias de cada grupo a la hora de planificar el curso?

TEMA PROPUESTO POR LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
5 Elementos del aprendizaje del alumno que toma en cuenta a la hora de planificar el curso.	<p>5 ± É preciso levar em consideração nos planejamentos as vivências dos alunos tanto para aproximar os alunos dos assuntos,</p> <p>5.2 ≠ como transformar o conhecimento em algo próximo dos alunos.</p> <p>Paráfrasis: Argumenta que es necesario tomar en cuenta en las planificaciones las vivencias de los alumnos para acercarlos a los contenidos y como transformar el conocimiento en algo cercano a ellos.</p>	<p>5 Generalización modal, cosificación por sustantivo postverbal abstracto, generalización por verbo inespecífico y sustantivo inespecífico.</p> <p>5.1 Distorsión por incoherencia semántica</p>

La secuencia 5 dos enunciados, el 5.2 presenta acuerdo parcial y la segunda (5.3) desacuerdo total con el tema propuesto por la pregunta (referente): no menciona directamente las necesidades y carencias de los alumnos, sino de lo que toma en cuenta a la hora de planificar el curso. Por ello consideramos que la profesora decodificó solo la segunda implicatura de las dos que se desprenden de la pregunta: a) el profesor tiene en cuenta las necesidades y carencias de sus alumnos y b) el profesor planifica el curso. Prevalece en los enunciados una conducta explicativa, y el sujeto enunciador no es identificado.

El IL “Es necesario” (É preciso) es una generalización modal que da un valor de “orden” para la actitud de tomar en cuenta las “vivencias” de los alumnos para planificar el curso. Es decir, es imprescindible observar a los alumnos y sus actuaciones para planificar el curso. El IL “vivencias” es una cosificación por sustantivo abstracto que en el enunciado tiene el valor conocimientos previos, a lo que saben los alumnos sobre la materia antes de venir a clase. Y estos conocimientos sirven para que se los alumnos se “aproximen” (una generalización por verbo inespecífico) de los contenidos. Este verbo puede tener varias

connotaciones, como enseñar, exponer... su especificación, no es posible en el contexto y determinaría muchos datos sobre como la profesora concibe los contenidos y a la vez el modelo de enseñanza y aprendizaje. De esta forma los contenidos previos funcionan como mediación para el aprendizaje de los “asuntos” (assuntos) que a su vez es una generalización por sustantivo inespecífico. Los asuntos y los contenidos serían sinónimos y pueden ser de muchos tipos no especificados. En el enunciado 5.2 “como transformar el conocimiento en algo próximo de los alumnos” es una distorsión por incoherencia semántica. Como vimos previamente las vivencias de los alumnos median o sirven para acercarlos a los conocimientos de la asignatura, pero en este fragmento lo que argumenta es que las vivencias funcionan para transformar el conocimiento (que serían los asuntos) en algo cercano de los alumnos. Pero, ¿qué conocimiento?, ¿transfórmalos en algo cercano no podría ser en una adquisición o aprendizaje de la lengua? Observamos que la cohesión y la lógica interna del enunciado no deja claro los papeles de la vivencia lo que quiere decir con transformación de conocimiento.

En acorde con las categorías del PMC y con la falta de acuerdo de la secuencia con el referente identificamos que la profesora evade de hablar de percepciones concretas sobre las necesidades vivenciadas por sus alumnos, más bien evita decir por medio de una falsa relación de causa efecto con el referente.

6 Apunta alguna necesidad o campo de conocimiento en el que creas necesario perfeccionarte.

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
6 Contenido que necesita perfeccionamiento.	6 ≠ Sim, a formação de novos professores. Paráfrasis: Explica (incoherente con la pregunta) que su necesidad de perfeccionamiento está en la formación de nuevos profesores.	6 Distorsión por incoherencia semántica.

La secuencia presenta desacuerdo total con el tema de la pregunta. El sujeto narrador no aparece en la secuencia, prevalece el carácter explicativo e interpretamos que la profesora no ha decodificado la implicatura de la pregunta: “los profesores tienen necesidades formativas para desarrollar su práctica”.

Toda la secuencia es un solo IL que refleja una distorsión semántica sobre el referente. Ocurre un cambio temático una vez que la profesora no habla de sí

mismo, sino de los profesores de una forma general. Además, no queda claro a lo que se refiere con “sí, la formación de nuevos profesores”, puede que quiera decir hace falta más profesores de español en las escuelas, pero esta hipótesis sale por completo de lo propuesto en la pregunta. Observamos que tanto esta secuencia como la anterior están fuertemente marcadas por la evasión a lo que se propone en las preguntas.

7 ¿Cuál es tu mayor dificultad como profesor de español en la Enseñanza Media?

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
7 Dificultades que tiene como profesor de E/LE en la EM.	7. ± O interesse dos alunos. Paráfrasis: Explica que la mayor dificultad que tiene es la falta de interés que alumnos tienen.	7 Eliminación semántica.

El acuerdo temático es parcial entre el tema propuesto por la secuencia y la respuesta, prevalece la explicación como conducta discursiva, el sujeto enunciador no es identificado. Consideramos que en la secuencia solo hubo entendimiento de la primera de las implicaturas que se desprenden de la pregunta: a) los profesores de ELE de la EM tienen dificultades y b) hay una dificultad más relevante que las demás.

Todo el enunciado es un IL en el cual prevalece una eliminación semántica. La motivación de los alumnos es un tema “institucionalizado” en el medio escolar que encubre muchos puntos que no son aclarados por la profesora. Es muy probable que los alumnos sean desmotivados para el aprendizaje de algún contenido en concreto o para participar de alguna actividad determinada, puede que la falta de motivación sea solo para la gramática y no para la participación en las dinámicas. De esta forma, además de eliminar un complemento también está generalizando, es decir, los alumnos serían desmotivados para todo. Entendemos que una desmotivación total por parte de los alumnos es un hecho poco probable de ocurrir. Al decir que la motivación de los alumnos es un problema entendemos también un visón desde afuera, un cierto aislamiento de los movimientos de los alumnos y de la interacción en el aula. Posiblemente le faltan de recursos o herramientas pedagógicas y didácticas para el entendimiento del contexto escolar en el cual está inmersa y a los mismos saberes de cómo conducir (gestionar) acciones

que motiven a los alumnos o que pueda describir el origen de los “problema” de motivación.

8 Otras observaciones que te parezcan oportunas sobre estos temas.

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
8 “Libre” y todos los anteriores:	<p>8 A maior dificuldade de fato é o interesse dos alunos e como mantê-los motivados é um desafio constante e muito complexo.</p> <p>Paráfrasis: Argumenta que la “mayor dificultad” que enfrenta como docente es la falta de interés de los alumnos por la asignatura y el desafío constante mantenerlos motivados es un</p>	8 Generalización por cuantificador universal, eliminación semántica, cosifica por sustantivo postverbal abstracto y generalización por juicio de valor.

En la secuencia prevalece la conducta discursiva argumentativa, el sujeto narrador se identifica como en las otras secuencias del cuestionario. El IL “la mayor” (*a maior*) es una generalización por cuantificador universal que indica las dificultades que la profesora identifica “el interés de los alumnos es la mayor de todas”. Interpretamos que se repite aquí el mismo tema de la secuencia anterior: “la falta de motivación es una dificultad” para la profesora. Con este indicador se encubre otras dificultades que la informante ciertamente vivencia en su rutina con relación al aprendizaje de los alumnos o al uso del material, pero posiblemente no tan generalista como la motivación dónde caben muchas cosas al mismo tiempo. El “interés de los alumnos” es una eliminación igual a la secuencia anterior, los alumnos no tienen interés en algo o en hacer una cosa u otra, pero como se ha visto no es identificado ningún elemento, contenido o habilidad, es decir, es poco probable sean desmotivados en “todo”. Además de la falta de motivación, la acción de mantener a los alumnos motivados es otra dificultad que la profesora concibe como un “desafío constante”, este IL es una cosificación por sustantivo postverbal. Si es un desafío constante ciertamente no logra “vencerlo” o “superarlo” en ningún momento lo que se propuso a “retar”. El valor de este IL está relacionado a ideas institucionalizadas en el ambiente escolar y no solo una percepción individual de la profesora, pero al “desafiar”, lo que deja entrever es que posiblemente se trata de un constante intento que no tiene herramientas, o conocimientos para solucionar o quizá entender como un proceso o una situación de aprendizaje de aquel contexto educacional. Motivar a los alumnos es difícil para la profesora que lo toma casi como

una lucha constate en sus clases. Por fin el IL “muy complejo” (muito complexo) es una generalización por juicio de valor que matiza todo lo anterior una vez que refuerza la idea que trabajar la motivación de los alumnos es algo sin forma, complicado o confuso de solucionar.

CONCLUSIÓN

A modo de síntesis, recompilamos las ideas centrales explicitadas en las respuestas del cuestionario:

- La profesora explica que utiliza “El libro Encuentros y otros recursos” para programar sus clases;
- Como modo de planificar sus clases, explica que “contempla aspectos de la comprensión, la fluencia, la producción textual y conocimientos de otras culturas;
- El objetivo de su programación es que los alumnos tengan “una nueva percepción de las lenguas y de las culturas;
- El “socio constructivismo” le da condiciones de percibir el proceso y las vivencias de los alumnos como productores de conocimiento son las bases teóricas que dice utilizar para planificar el curso;
- Sobre los elementos del aprendizaje de los alumnos que toma en cuenta a la hora de planificar el curso argumenta que “es necesario tomar en cuenta las vivencias de los alumnos para acercarlos a los contenidos y como transformar el conocimiento en algo cercano a ellos”;
- La profesora explica que “necesita perfeccionarse en la formación de nuevos profesores”;
- Considera una dificultad el interés de los alumnos (posiblemente la falta);
- Considera que su mayor dificultad en su práctica docente es la falta de motivación de los alumnos. Se trata de un constante desafío y muy complejo mantenerlos motivarlos.

Con base en estos temas identificamos dos bloques de secuencias que se agrupan con cierta coherencia entorno a dos ejes temáticos. El primero comprende las respuestas 2, 3, 4 y 5, al modo y objetivos que su planificación para el año académico, las teorías y elementos del aprendizaje de los alumnos que toma en cuenta para la creación de la programación de la asignatura: para la profesora la

enseñanza debe contemplar la comprensión, la fluidez, la producción textual y el conocimiento de las variedades lingüísticas y culturas en procesos que tienen con base las concepciones de socioconstructivismo y el reconocimiento de las vivencias que los alumnos tienen previamente. Estas vivencias son relevantes para la planificación y median los contenidos de la asignatura a alumnos. El segundo bloque se consolida en torno a los temas de la respuesta 7, sobre las dificultades que la docente explica tener en su práctica y de la 8 que no tiene referente explícito: los alumnos no están motivados por la asignatura de LE y considera una dificultad constante, más bien un desafío constante y complejo la tarea de intentar motivarlos.

Del análisis realizado hasta el momento hemos identificado tres creencias que subyacen del contexto del discurso de la profesora: concibe que el aprendizaje de los alumnos ELE en la EM está relacionado a la producción de conocimiento mediado por sus vivencias previas al aula. Esta creencia se ampara en el razonamiento que el informante hace en los enunciados 4 y 5 en los cuales explicita la relevancia en ampararse en las teorías socio-constructivistas y en las vivencias previas de los alumnos como forma de acercarlos a nuevos contenidos. La segunda creencia implícita identificada se fundamenta en los enunciados 2 y 3: la profesora cree que los aspectos de las diversidades lingüísticas de los hispanohablantes y sus culturas son contenidos para el aprendizaje de habilidades de lengua oral y escrita. Esta creencia identifica que en el MM de profesor sobre su acción didáctica y sus concepciones implícitas sobre la programación se basa en referencias a contenidos socioculturales de los pueblos hispanos, las variedades dialectales. La tercera creencia tiene como referencia las secuencias 7 y 8: los alumnos son desmotivados y las acciones para intentar motivarlos no son exitosas. Esta creencia puede estar relacionada a sus concepciones teóricas de enseñanza aprendizaje en la cual necesita de la participación del alumno de forma activa en el aula. Se trata de un modelo con foco en la producción y cercano a la utilización de la lengua en uso que ciertamente va de encuentra a toda cultura escolar con foco en la enseñanza y en clases con base en contenidos conceptuales.

De forma global estamos delante de una muestra de discurso proporcionalmente dividida entre el desacuerdo total y el acuerdo total sobre los temas propuestos por las preguntas. Predomina la conducta discursiva explicativa y argumentativa de enunciados completamente impersonales en los cuales el sujeto

enunciador no aparece en ningún momento. Estos acuerdos (temático y posición del sujeto) están en coherentes con los indicadores lingüísticos de generalización y distorsión que predominan en forma la forma de estructuras de equivalencias y falsas relaciones de causa efecto de los mensajes.

Como se ha visto en el MM que logramos percibir de la profesora hay elementos que discrepan de la mayoría de profesores que componen el universo de esta investigación que de forma general se basan en la enseñanza de la lengua y sus elementos estructurales y en la enseñanza de la lengua escrita. Por medio de las estructuras lingüísticas impersonales puede que la docente realmente actúe sola o aisladamente en su modelo didáctico y por ello no esté alineada con la administración de la institución o con otros profesores del mismo contexto.

Vemos indicios que la profesora planifica el curso con objetivos fuera de lo que propone el libro didáctico y la gramática. La idea que maneja sobre teoría está relacionada a la perspectiva de una que se aleja del enfoque gramatical. La relación con el libro es poco referenciada y sin justificación de su utilización. De la misma forma la utilización de materiales diversos en sala y las razones de su utilización de están eliminadas.

Identificamos también indicios que la profesora tiene un currículo propio que parece alejarse de la propuesta del libro y a la vez conectada con dimensiones de la enseñanza cooperativas y relacionadas a la adquisición de la lengua y tópicos culturales.

Por fin, sobre la motivación de los alumnos, entendemos que a la docente le faltan argumentos teóricos para el entendimiento de las diversas conductas de los grupos sobre la falta de motivación. Es posible que esta percepción y la dificultad en solucionar los conflictos de motivación estén relacionadas a su formación profesional como docente de ELE y al mismo tiempo a una didáctica con foco en la enseñanza.

7.6.1.17 Análisis cuestionario: PROF 17

APARTADO I

1. Identificación: 1.1 (X) Hombre 1.2 () Mujer 1.3 Edad: <u>36</u> 1.4 Lengua materna: <u>Portugués</u> 1.5 Dirección de correo electrónico: <u>wduXXX@terra.com</u>		
2. Formación académica <u>Licenciatura Espanhol</u> 2.1 Institución <u>UFPE</u> 2.2 (X) Pública 2.3 () Privada Año de conclusión: <u>99</u>		
3. Curso(s) relacionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera: <u>Diploma de Estudios Hispánicos</u>		
4. ¿Estás en posesión de algún diploma de español como lengua extranjera? 4.1 () DELE BÁSICO 4.2 (X) DELE INTERMEDIO 4.3 () DELE SUPERIOR 4.4 (X) OTROS D E H H <u>Diploma</u> de <u>estudios</u> hispánicos <u>(Salamanca)</u>		
5. Tipo de Institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, elige aquella en la que tengas más horas de clases: 5.1 () Escuela pública federal 5.2 (X) Escuela pública del estado 5.3 () Escuela pública municipal 5.4 () Escuela privada 5.5 () Otro _____		
6. Tiempo de docencia en la asignatura de lengua española: <u>200 horas</u>		

APARTADO II

1 ¿En tus clases sigues siempre un libro didáctico? 1.1 Si es así ¿qué libro? 1.2 ¿Por qué este libro? 1.3 ¿Utilizas otros recursos además del libro para planificar tus clases? ¿Por qué?

TEMA PROPUESTO POR PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
1 Utilización de un libro didáctico en las clases. 1.1 Identificación del libro. 1.2 Razones de la utilización del referido libro 1.3 Utilización de materiales diversos para planificar; 1.3.1 razón de su elección.	1 ↔ <i>Sigo el libro didáctico, pero no siempre.</i> 1.1 ↔ <i>¡ACÉRCATE!</i> 1.2 ↔ <i>Es el libro adoptado por el estado.</i> 1.3 ↔ <i>Sí uso mucho la Internet.</i> 1.3.1 ↔ <i>Es muy práctico y actual.</i> Paráfrasis: Explica que sigue el libro ¡Acércate!, que es adoptado por el Gobierno del Estado de Pernambuco y también utiliza la Internet como recurso didáctico por ser muy práctica y actual.	1 Eliminación semántica. 1.1 1.2 Generalización por declaración absoluta. 1.3 Generalización por cuantificador universal. 1.3.1 Generalización por juicio de valor y eliminación semántica.

La secuencia presenta acuerdo total con los referentes, prevalece una conducta discursiva explicativa, el sujeto enunciador aparece en primera persona de singular en las formas verbales *sigo* y *uso*, la primera al referirse que sigue el libro didáctico y la segunda que utiliza la Internet como recurso para sus clases.

El enunciado 1.1, presenta una eliminación semántica en el IL “no siempre”. El enunciado está completo pero en toda la secuencia queda claro las razones de ora utilizar el libro y ora no. El enunciado 1.2 es en su totalidad una generalización por declaración absoluta en la cual el profesor se refiere a un hecho que da como cierto, “oficial” e incuestionable: la administración elige un manual que debe para que los profesores lo sigan. En el enunciado 1.3, el IL “mucho” es una generalización por cuantificador universal, “utilizar la Internet” como material para su planificación puede tener una doble función, la de herramienta de investigación, o consulta, como fuente para contenidos o actividades, la otra forma sería como recurso para la dinámica de la clase. Por fin el enunciado 1.3.1 es un solo IL que refleja una generalización por juicio de valor y eliminación semántica. La razón de la utilización de la internet porque este recurso es práctico y actual sin decir lo que considera ser práctico. ¿Actual como herramienta para el aula? Puede que sea actual como fuente de recursos, pero ambas posibilidades son ambiguas y no se aclaran en la secuencia y a lo largo de cuestionario.

De acuerdo con las categorías de los indicadores lingüísticos y el contexto de la educación pública es más probable que el profesor utilice el libro y añada algunos materiales didácticos o actividades disponibles en la Internet para cumplir con los contenidos del currículo oficial del estado.

2 ¿Cómo planificas tus clases para el año académico?

TEMA PROPUESTO POR PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
2 Modo con que planifica el año académico.	2 ± Suelo hacer un plan de clase al principio del año. Paráfrasis: Explica que acostumbra a hacer un plan de clase al principio del año.	2 Distorsión por incoherencia semántica.

En la secuencia prevalece la conducta discursiva explicativa, el enunciado presenta acuerdo parcial por no añadir nuevos temas sin repetir l tema que está contenido en la pregunta. El sujeto narrador aparece una sola vez en primera persona de singular en la forma verbal “suelo” para marcar que hace un plan de clase al principio del curso. Aún con estos datos, aparentemente contradictorios, entendemos que el profesor asume las tres implicaturas subyacentes en la pregunta: a) que el profesor realiza una planificación de clases, c) que él es responsable por su propia planificación y b) que realiza una planificación para todo el año.

Interpretamos este enunciado como un solo IL que refleja una distorsión por incoherencia semántica, la casi total repetición del tema de la pregunta genera una evasión al tema y también una falsa relación de causa falsa relación causa efecto entre lo que se pregunta y la respuesta. Si repite el enunciado es porque no tiene un modelo propio y distinto que pueda hablar sobre él. Asimismo, al conectar este enunciado con el anterior observamos que el profesor no tiene una idea previamente concebida de cómo articular en un programa o plan de curso los elementos curriculares provenientes del plan curricular de la asignatura, el libro y el uso de la internet. Es muy probable que el docente no tenga objetivos propios en su modelo de planificación, debe seguir el libro adoptado por el estado con algunos materiales disponibles en la internet.

3 ¿Qué objetivos persigues cuando planificas tus clases?

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
3 Objetivos de la planificación que realiza.	3 ↔ <i>El principal es que sean capaces de leer y* interpretar textos, después que comprendan un poco la gramática.</i> Paráfrasis: Explica que el principal objetivo de su planificación es que los alumnos sean capaces de leer e interpretar textos después de haber comprendido un poco de la gramática.	3 Generalización por identificación semántica, modal y cuantificador universal.

El enunciado presenta acuerdo total entre el tema de la pregunta y la respuesta, la conducta discursiva predominante es explicativa, el sujeto enunciador no aparece y consideramos que la informante ha identificado las dos implicaturas contenidas en la pregunta: a) que hace planificaciones y b) que el profesor establece objetivos o que tiene objetivos en su acción de planificar.

El primer IL “el principal” que contiene una generalización por identificación semántica, sustituye en una relación anafórica “objetivos” y que en medio de varios hay uno, o unos, más importantes que otros. “Sean capaces” es un IL que refleja una generalización modal de obligación, es decir, los alumnos deben saber (aprender) algo de gramática para enseguida ser capaces de leer e interpretar textos. Con todo el IL “un poco” que es una generalización por cuantificador universal da al enunciado un matiz de “reducción” de la importancia a la gramática. No es importante que los alumnos sepan “mucho” gramática para aprender a leer e interpretar, sino un poco. No sabemos al cierto si esta reducción proviene de la

dificultad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la gramática o si es una creencia del profesor que para leer e interpretar textos el alumno no necesite de los conocimientos gramaticales.

Con esta secuencia vemos que los objetivos que el docente asigna a su programación están estrictamente relacionados al conocimiento gramatical y a la lengua escrita. Las habilidades de comprensión y la oralidad no son mencionadas.

4 ¿En qué teorías te basas para planificar o crear tus clases?

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
4 Teorías que emplea para planificar.	4 ↔ Me gustan las teorías comunicativas y las actualidades . Paráfrasis: Justifica que le gustan las teorías comunicativas y las actualidades.	4 Generalización por juicio de valor cosificación por sustantivo postverbales abstracto y eliminación semántica

La secuencia justificativa presenta acuerdo temático total con el referente, se trata de un enunciado en el que el sujeto es identificado en la estructura verbal “me gusta” al referirse que le gustan las “teorías comunicativas y las actualidades”. Las implicaturas, a) que el profesor se basa en teorías para planificar o crear sus clases y b) que el profesor planifica las clases, fueron decodificadas por el profesor.

El enunciado el IL “me gusta” es una generalización por juicio de valor en la cual el profesor emite una valoración sobre las teorías que emplea para planificar. Con este recurso evita decir los criterios de su predilección, se trata de una opinión sin referencias a elementos de comparación concretos. Este tipo de categoría nos lleva a interpretar que el docente conoce elementos del enfoque comunicativo pero tiende a no ponerla en práctica. El IL “actualidades” es una cosificación por sustantivo postverbal abstracto y una eliminación semántica, se trata de un concepto fuertemente lexicado que en el contexto del enunciado demanda complemento para que sea descifrable, es decir, si el referente son teorías, el IL “actualidades” no atiende al tema propuesto. Podrían ser teorías actuales, pero no queda coherente en el enunciado. Lo que se desprende de esta secuencia es una imprecisión, el profesor evita hablar puntualmente sobre las teorías, puede que no las conozca realmente y por ello se evade.

5 ¿De qué manera tienes en cuenta las necesidades y carencias de cada grupo a la hora de planificar el curso?

TEMA PROPUESTO POR LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
5 Elementos del aprendizaje del alumno que toma en cuenta a la hora de planificar el curso.	<p>5 ≠ <i>Pues principalmente la dificultad de recursos y</i></p> <p>5.1 ↔ <i>el bajo conocimiento de sue* lengua materna.</i></p> <p>Paráfrasis: Explica que su principal dificultad son los recursos (posiblemente la falta de recursos materiales) y el bajo conocimiento de la lengua materna (posiblemente de los alumnos).</p>	<p>5 Distorsión por incoherencia semántica.</p> <p>5.1 Generalización por juicio de valor e identificación semántica.</p>

En la secuencia prevalece la conducta discursiva explicativa, el sujeto narrador no está presente. El acuerdo temático del enunciado 5 está en total desacuerdo con el referente y el 5.1 acuerdo total. Por ello consideramos que el profesor ha decodificado parcialmente la primera de las implicaturas contenidas en la pregunta: a) el profesor tiene en cuenta las necesidades y carencias de sus alumnos y b) el profesor planifica el curso.

Para el APLD que realizamos se ha fragmentado la secuencia en dos enunciados que tienen valores opuestos con relación al referente de la pregunta. El enunciado 5 es un solo IL en el cual prevalece una distorsión por incoherencia semántica con el referente propuesto (elementos del aprendizaje de alumno que toma en cuenta a la hora de planificar el curso). En vez de hablar de su percepción sobre como aprenden los alumnos, que dificultades tienen y las posibles repercusiones que puedan tener en el programa que realiza, el profesor menciona la dificultad que tiene con los “recursos” que por el contexto deben ser “recursos materiales” para el desarrollo de las clases. Es por lo tanto una evasión afectada por la relación lógica entre la pregunta y la respuesta. El enunciado 5.1 presenta una generalización por juicio de valor e identificación semántica. “Los alumnos no saben suficiente”, más bien no atienden a lo que el profesor estima ser “suficiente” que sepan. Pero lo que tienen que saber no es sobre ELE sino sobre la lengua materna. De este enunciado esta subyacente que el conocimiento al cual se refiere está relacionado a saberes sobre la lengua, posiblemente de la gramática de la lengua materna. Los alumnos deben saber la estructura de la lengua materna para aprender ELE. En esta identificación semántica observamos que el modelo de lengua implícito no está, en principio, relacionado con las concepciones comunicativas de la

enseñanza de lenguas. Entendemos con todas estas categorías de la secuencia es que quiere decir que el hecho de que los alumnos “no saben” es un dato que toma en cuenta a la hora de planificar el curso. Al igual que en la secuencia anterior lo que predomina es una evasión sobre el tema en cuestión. Posiblemente, delante de este etiquetado de los alumnos el profesor no se sienta motivado de cambiar sus propósitos curriculares.

6 Apunta alguna necesidad o campo de conocimiento en el que creas necesario perfeccionarte.

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
6 Contenido que necesita perfeccionamiento.	6 ± Yo siempre pienso que tengo que perfeccionarme. 6.1 ↔ Desde luego soy flaco en sintaxe. Paráfrasis: Explica que siempre piensa en perfeccionarse y se considera con bajo nivel de conocimiento en sintaxis.	6 Generalización por cuantificador universal y modal. 6.1 Cosificación por juicio de valor personal.

El enunciado 6 presenta acuerdo parcial y el 6.1 acuerdo total con el tema de la pregunta. En la secuencia prevalece el carácter explicativo e interpretamos que el profesor ha decodificado la implicatura de la pregunta: “los profesores tienen necesidades formativas para desarrollar su práctica”. El sujeto enunciador está presente en varios momentos de la secuencia en primera persona, por medio del pronombre “yo” y en los verbos “pienso”, tengo y soy.

En el enunciado 6, que presenta acuerdo parcial con el referente, el IL “siempre” es una generalización por cuantificador universal que modifica el verbo “pienso”. Se trata de una reflexión que el profesor hace sobre su necesidad de perfeccionamiento y no una necesidad específica o un campo concreto. Aún en el mismo enunciado (6) el IL “que tengo” es una generalización modal que indica obligación sobre la necesidad de perfeccionamiento. En el enunciado 6.1, el IL “soy flaco” es una cosificación por juicio de valor personal que se refiere a “conocimientos de sintaxis”.

Con esta categoría del PMD (cosificación) vemos reflejada una conducta y percepción que el hablante tiene de sí mismo. Por otro lado, la valoración que el profesor hace de sí propio sobre sus conocimientos de sintaxis, lleva implícito el reconocimiento que “no sabe” y que es un campo que necesita perfeccionarse. Pero

decir que soy “flaco” en sintaxis es distinto a “necesito perfeccionarme en sintaxis”, el reconocimiento de una debilidad tiene una connotación que se distancia de la voluntad declarada, más bien una culpa y por ello identificamos un tono evasivo a la hora de hablar de sus carencias formativas.

Por fin, observamos que esta secuencia se suma a los contenidos de las anteriores (3 y 5) en el sentido de reforzar un modelo mental del profesor sobre una concepción de lengua relacionada a elementos estructurales como sintaxis y la lengua escrita.

7 ¿Cuál es tu mayor dificultad como profesor de español en la Enseñanza Media

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
7 Dificultades que tiene como profesor de E/LE en la EM.	<p>7 ± Los alumnos no están muy preocupados en aprender español.</p> <p>7.1 ± En el vestibular o en ENEM no es una asignatura que los motive.</p> <p>Paráfrasis: Argumenta que, de una forma general, su dificultad como profesor está en la falta de interés de los alumnos en aprender la lengua y en la desmotivación de ellos para realizar los exámenes de acceso a la universidad en lengua española.</p>	<p>7 Generalización por declaración absoluta y distorsión por incoherencia semántica.</p> <p>7.1 Distorsión por incoherencia semántica y eliminación semántica</p>

El acuerdo temático de la secuencia es parcial, prevalece la argumentación como conducta discursiva. El sujeto enunciador no aparece y consideramos que el profesor ha decodificado las implicaturas que se desprenden de la pregunta: a) los profesores de ELE de la EM tienen dificultades y b) hay una dificultad más relevante que las demás.

La secuencia 7 es una generalización por declaración absoluta y al mismo tiempo contiene una distorsión por incoherencia semántica. Este tipo de generalización es fuertemente marcada por su carácter impersonal y refleja una percepción muy difunda en el medio académico. Es un recurso para que el informante utiliza para “hacer parte” de un grupo y, de alguna forma, evitar reflexionar sobre sus dificultades docentes. Además, el enunciado está distorsionado por la inversión de papeles al decir que su dificultad está en la falta de interés de los alumnos. Vemos que la dificultad señalada es inherente a los alumnos, a su papel de “educando”, no comprendida así por el profesor. Lo que posiblemente quiere decir es que no está preparado para gestionar o entender que los alumnos se

encuentren desmotivados para aprender la LE. El enunciado 7.1 sigue la línea argumentativa del anterior también distorsionada por el mismo motivo. Identificamos también que subyace un tono de crítica a la conducta de los alumnos que tampoco están motivados para lo que, según el profesor, sería “vital” o lo más relevante para sus vidas: “presentarse para los exámenes de acceso a la universidad”. Con ello, identificamos que la “dificultad” del profesor está implícita en el discurso y relacionada a su percepción sobre hechos posiblemente naturales de la educación como es el caso de la falta de motivación de los alumnos estudiar la asignatura.

8 Otras observaciones que te parezcan oportunas sobre estos temas

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
8 “Libre” y todos los anteriores:	8 ø	8 Eliminación por el referente no está explícito en el texto.

Consideramos el vacío de información como una eliminación a la cual genera una infinidad de hipótesis poco conclusivas, mientras tanto, vemos que esta “hoja” en blanco que se propone ser el enunciado 8 se conecta a un tono evasivo de varias secuencias marcadas inversiones y distorsiones por incoherencia semántica. Escribir poco o no escribir puede ser un estilo individual como también una forma de atenuar algunas carencias formativas y de conocimientos específicos del campo de la enseñanza y del currículo de ELE, en este caso, parece indicar, como se ha visto en los informantes 16 ser una característica muy frecuente en los profesores de la enseñanza pública.

CONCLUSIÓN

A modo de síntesis, recopilamos las ideas centrales explicitadas en las respuestas del cuestionario:

- El profesor explica que “no siempre” utiliza el libro “Acércate” que fue adoptado por el estado. Además, utiliza la “Internet” por ser un recurso práctico y actual;
- Como modo de planificar sus clases, explica que “suele hacer un plan de clase al principio del año académico”;
- El objetivo de su programación es que “los alumnos sean capaces de leer e interpretar textos, después de que comprendan un poco la gramática”;

- Sobre las bases teóricas para planificar el curso, justifica que “le gustan las teorías comunicativas y las actualidades”.
- Sobre los elementos del aprendizaje de los alumnos que toma en cuenta a la hora de planificar el curso explica “pesan” “principalmente la dificultad de recursos (posiblemente la falta) y el bajo conocimiento que los alumnos tienen de su lengua materna”;
- El profesor explica que siempre necesita perfeccionarse y se considera “floja” en sintaxis porque se considera “flaco” en este campo;
- Explica que en su práctica docente es una dificultad el hecho de que los alumnos no están muy preocupados en aprender el español, ni motivados para realizar los exámenes Vestibular y ENEM de acceso a la universidad.

Con base en estos temas identificamos un bloque temático que se agrupa con cierta coherencia entorno a un eje que comprende las respuestas 3, 5 y 6. Está relacionado con los objetivos y los elementos del aprendizaje de los alumnos que toma como base para planificar el curso y también los contenidos considera necesario perfeccionarse como docente: *el profesor planifica sus clases con base en las dificultades de los alumnos en el conocimiento estructural de la lengua portuguesa. Considera que su perfeccionamiento como docente y la enseñanza de ELE deben atender a conocimientos de gramática, sintaxis y que los alumnos aprendan habilidades de la lengua escrita.*

A partir del análisis realizado identificamos dos creencias implícitas: planificar/programar el curso está relacionado a la enseñanza de la lengua como estructura, conocimientos teóricos y al desarrollo de habilidades de la lengua escrita. Esta creencia se sostiene con base en los enunciados de las secuencias 3, 5 y 6 que como se ha visto relaciona los conocimientos de lengua a “saber sobre la lengua” y al conocimiento de la gramática para la adquisición de habilidades de la lengua escrita. La segunda creencia está relacionada a la imagen y concepciones que el profesor tiene de los alumnos y se ampara en las secuencias 5 y 7, en las valoraciones que hace sobre las dificultades identificadas en el grupo y en su práctica docente: los alumnos no saben (sobre) la lengua materna y por ello tienen dificultad en aprender LE, al mismo tiempo son desmotivados para aprender y realizar los exámenes de acceso a la universidad.

De forma global estamos delante de una muestra de discurso dónde prevalece la conducta discursiva explicativa, el acuerdo con lo propuesto en los temas de las preguntas es total a excepción de las secuencias 2 y 5 que presentan desacuerdo total y la 5 acuerdo parcial con el referente. Salta a la vista que en la mitad de las secuencias el sujeto narrador aparece identificado en primera persona de singular, ora por un pronombre, ora por estructuras verbales como “sigo, me gusta...”. Interpretamos que además de estos puntos y el hecho de haber escrito todo el cuestionario en español son indicios que la informante se ha implicado en el la propuesta de cuestionario y que a su vez no tiende a desarrollar un trabajo en conjunto con la institución u otros profesionales de su escuela. Como si desarrollara un currículo propio al margen de lo que propone la administración y el libro adoptado por la escuela. Y un posible reflejo de este distanciamiento entre su trabajo y la administración resaltamos el enunciado 1.2 en el cual la profesora explicita que el libro didáctico no ha sido elegido por ella, sino por el estado. Pero, como ha explicado, que ni siempre utiliza el manual, es posible que no le guste seguirlo o que no esté de acuerdo en tener que seguirlo. Otro punto relevante que hay que recordar es que la informante trabaja en una escuela pública estadual y no hecho mención a lo largo del cuestionario a ninguno de los referentes curriculares oficiales que supuestamente deben ser cumplidos en sus clases.

Sobre como concibe “la lengua”, vemos indicios que la profesora maneja un modelo que se base en contenidos descriptivos sobre la lengua y habilidades de la escritas, se trata de una vía que se contradice a lo que justifica en la secuencia 4 al hablar que le gustan las teorías comunicativas y las “actuales”, es decir, le gusta pero no las pone en práctica. Puede que no conozca la forma de aplicarlas o que por cuestiones burocráticas de la estructura de la escuela pública no sea posible adoptarlas. Por lo que vemos es muy probable que no planifique el curso con objetivos previamente descritos, sino que siga aleatoriamente el libro y lo alterne con otras actividades no definidas con el uso de la Internet. Es un perfil docente que parece cumplir con las referencias curriculares, más bien parece contestarlas como también la utilización del libro elegido. Con relación a los alumnos, la impresión que subyace de las secuencias 5 y 7 es que deberían tener previo conocimiento de la lengua portuguesa y estar motivados en aprender LE para aprobar los exámenes de acceso a la universidad. Lo que está en cuestión con esta perspectiva es una visión

curricular de enseñanza aprendizaje con foco en la enseñanza de la lengua como estructura sin un entendimiento sobre el aprendiz adolescente y los típicos conflictos de una práctica docente inclusiva y con propósitos de formación personal y ciudadana.

En esta muestra del MM de mundo identificamos que le faltan a la profesora no solo los conocimientos de sintaxis, como ha dicho, pero también elementos teóricos para reflexionar sobre la motivación de los alumnos y concepciones pedagógicas sobre el currículo de ELE en la EM.

7.6.1.18 Análisis cuestionario: PROF 18

APARTADO I

1. Identificación: 1.1 () Hombre 1.2 (X) Mujer 1.3 Edad: <u>37</u> 1.4 Lengua materna: <u>Brasileira</u>		
1.5 Dirección de correo electrónico: _____		
2. Formación académica <u>Letras/ Español – Pós-graduada em Español</u>		
2.1 Institución <u>UFPE - FAFIRE</u> 2.2 (X) Pública 2.3 (x) Privada Año de conclusión: <u>2006</u>		
3. Curso(s) relacionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera: _____		
4. ¿Estás en posesión de algún diploma de español como lengua extranjera?		
4.1 () DELE BÁSICO 4.2 () DELE INTERMEDIO 4.3 (X) DELE SUPERIOR 4.4 () OTROS		

5. Tipo de Institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, elige aquella en la que tengas más horas de clases:		
5.1 () Escuela pública federal 5.2 (X) Escuela pública del estado		
5.3 () Escuela pública municipal 5.4 () Escuela privada 5.5 () Otro _____		
6. Tiempo de docencia en la asignatura de lengua española: <u>10 años</u>		

APARTADO II

1 ¿En tus clases sigues siempre un libro didáctico? 1.1 Si es así ¿qué libro? 1.2 ¿Por qué este libro? 1.3 ¿Utilizas otros recursos además del libro para planificar tus clases? ¿Por qué?

TEMA PROPUESTO POR PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
1 Utilización de un libro didáctico en las clases.	1 ↔ <i>Sim e não. Pois não gosto de ficar só na mesma, gosto de variar.</i>	1 Distorsión por transgresión semántica, generalización por verbo inespecífico y generalización por identificación semántica.
1.1 Identificación del libro.	1.1 ø	1.1 Eliminación por el referente no está explícito en el texto.
1.2 Razones de la utilización del referido libro	1.2 ø	1.2 Eliminación por el referente no está explícito en el texto.
1.3 Utilización de materiales diversos para planificar;	1.3 ± <i>Material didático.</i>	1.3 Distorsión por incoherencia semántica.
1.3.1 razón de su elección.	1.3.1 ø Paráfrasis: Explica que en sus clases le gusta alternar entre el libro y el material didáctico.	1.3.1 Eliminación por el referente no está explícito en el texto.

Las preguntas 1.1, 1.2 y 1.3.1 no fueron contestadas, la 1 presenta acuerdo total con el referente y la 1.3 acuerdo parcial. En la secuencia prevalece una conducta discursiva explicativa, el sujeto enunciator aparece en la forma verbal

“gusta” (*gosta*) al decir que no le gusta quedar en “lo mismo” (refiriéndose al libro didáctico) y que le gusta alternar de materiales didácticos.

El enunciado 1.2 el IL “Sí y no” (*Sim e não*) refleja una distorsión por transgresión semántica con el referente, lo que posiblemente la profesora quiere decir y evita es que ora utiliza el libro didáctico ora otros materiales. Es una evasión que está muy acorde con las secuencias siguientes (1.1, 1.2 y 1.3) que están eliminadas por ausencia de respuestas. La profesora no explica las razones de la utilización del libro ni el nombre del manual. Aún en el enunciado 1.2 el IL “quedar” (*ficar*) es una generalización por verbo inespecífico que tiene varias connotaciones, podría ser la de “seguir” siempre el libro, o no “quedar” en los mismos temas propuestos por el libro, también podría ser que no le gustara hacer las actividades propuestas o el método de la institución. Pero el verbo “quedar” en el contexto no especifica el “local”, el qué o el dónde no le gusta, pero sí una percepción, una valoración por medio de la locución “en la misma” (*na mesma*), la cual en portugués remite a una connotación peyorativa y crítica relacionada a un cierto “aburrimiento” o insatisfacción en tener que seguir el libro. Acorde con lo anterior, el enunciado 1.31 está eliminado por falta de respuesta que en el caso sería las razones de la utilización de otros materiales didácticos además del libro. En el enunciado 1.3 el IL “material didáctico” (*material didático*) es una distorsión por incoherencia semántica porque ocurre una evasión al tema de la pregunta. Lo que más influye en la distorsión es la falta de coherencia con la pregunta ya que el material didáctico es una generalización que cabría también incluir el libro didáctico anteriormente citado como también los materiales no delimitados.

Vemos que se perfila es una profesora poco comprometida con los referenciales curriculares de una institución pública que tiene generalmente un manual adoptado y contenidos previamente delimitados. Puede que refleje de alguna manera su insatisfacción con el libro o los recursos didácticos disponibles.

2 ¿Cómo planificas tus clases para el año académico?

TEMA PROPUESTO POR PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
2 Modo con que planifica el año académico.	2 ± <i>Tento passar para eles o mais importante.</i> Paráfrasis: Explica que “planifica” intentando enseñar para los alumnos lo que es más importante.	2 Distorsión por incoherencia semántica, generalizaciones por identificación semántica, verbo inespecíficos y por cuantificador universal.

La secuencia presenta acuerdo parcial con el tema propuesto, la conducta discursiva es explicativa y el sujeto enunciador está presente en primera persona del verbo “intento” (*tento*) el referirse que su modo de planificar el curso es “intentar pasar” lo más importante para los alumnos. Consideramos que el informante identificó más claramente la primera y la tercera de las tres implicaturas subyacentes a esta pregunta: a) que el profesor realiza una planificación de clases; b) que realiza una planificación para todo el año y c) que él es responsable por su propia planificación.

La secuencia en su totalidad es una distorsión por incoherencia semántica por la falta de adecuación al tema propuesto en la pregunta (modo de planificar). Es decir, “intentar pasar lo más importante para los alumnos” no es en un “modo”, sino un reflejo de la dificultad natural que siente un docente en su labor diaria. Pero de esta secuencia se desprende una generalización implícita (por identificación semántica) sobre los contenidos que pueden ser “pasados” es una cosa que el profesor transmite, o da a los alumnos y también que hay contenidos de dos categorías, unos importantes y otros más importantes. Con esta dimensión observamos que se alejan las posibilidades de una lengua en uso de carácter comunicativo. El IL “intento pasar” (*tento pasar*) forman una generalización por verbo inespecífico, intenta porque es difícil, o por haber intentado y no ha tenido éxito en pasar, puede que intente por desconocer cómo hacer un modo específico de planificar. Por fin, también muy acorde con las evasiones anteriores el IL “más importante” (*mais importante*) es una generalización por cuantificador universal que remite a muchas connotaciones, pueden ser contenidos, procesos, habilidades y un largo etc. que no es aclarado en el cuestionario.

Si en la secuencia anterior vimos a una profesora que no se siente a gusto siguiendo un material o libro en concreto ahora la vemos sin identificar de hecho un “cómo”, o una manera de conjugar los elementos de su programación para el curso. En el MM de la docente identificamos que “programar” y posiblemente “enseñar” es un intento y no una realización de intenciones previas.

3 ¿Qué objetivos persigues cuando planificas tus clases?

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
3 Objetivos de la planificación que realiza.	3 ≠ <i>Ser clara e objetiva.</i> Paráfrasis: Explica que persigue ser clara y objetiva al planificar las clases.	3 Distorsión por incoherencia semántica.

El enunciado presenta desacuerdo total con el tema de la pregunta. Es una secuencia muy breve en la cual prevalece una conducta discursiva explicativa, el sujeto enunciador es identificado y con relación a las implicaturas contenidas en la pregunta, consideramos que el informante ha identificado parcialmente la primera de ellas a) que hace planificaciones y b) que el profesor establece objetivos o que tiene objetivos en su acción de planificar.

La secuencia es un solo IL 3 que refleja una distorsión por incoherencia semántica, los atributos de la programación “clara y objetiva” pueden ser entendidos como una propiedad de un texto con propósito curricular o de las intenciones contenidas en él, pero no su “objeto didáctico”, sus elementos constituyentes. Se tratan de palabras que no dicen sobre el referente propuesto e identificamos una vez más que en el MM de la profesora hay una fuerte evasión de temas relacionados a la programación que lleva al cabo en su escuela. No explicitar datos sobre objetivos concretos de la enseñanza está muy en acorde con la ausencia del sujeto enunciador, como también de la ausencia de otros elementos que contextualice su acción didáctica.

4 ¿En qué teorías te basas para planificar o crear tus clases?

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
4 Teorías que emplea para planificar.	4 ≠ <i>Listo e livro único de literatura.</i> Paráfrasis: Explica que el libro “Listo” y un libro de literatura son las teorías que se basa para crear sus clases.	4 Distorsión por incoherencia y transgresión semántica.

El enunciado presenta desacuerdo total con el tema de la pregunta, la conducta discursiva es explicativa, el sujeto enunciador no aparece a lo largo de la secuencia y consideramos que la profesora no ha identificado las implicaturas, a) que el profesor se basa en teorías para planificar o crear sus clases y b) que el profesor planifica las clases, fueron decodificadas por la profesora.

La secuencia es un solo IL que contiene una distorsión por incoherencia semántica con el referente. De esta forma, hay una evasión en contestar al referente propuesto (teóricas para planificar), evita explicitar los temas teóricos sobre la planificación de la asignatura. Puede que le falten conocimientos específicos, por no haberlos estudiado en su formación o por ser una particularidad de los decentes de este modelo de enseñanza (público). Por otro lado, observamos que la profesora no ha mencionado el nombre del libro que utiliza en la secuencia específica del tema (1) y lo hace ahora al nombrar al libro “Listo” y mencionar que hay otro de literatura como posibles referencias teóricas. Con todo, estos no son libros teóricos, sino manuales didácticos creados con base en propuestas teóricas no explícitas. En este contexto no queda claro el papel del libro y como se ha visto, tampoco ha sido explicitado en la secuencia 1 las razones de su utilización.

5 ¿De qué manera tienes en cuenta las necesidades y carencias de cada grupo a la hora de planificar el curso?

TEMA PROPUESTO POR LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
5 Elementos del aprendizaje del alumno que toma en cuenta a la hora de planificar el curso.	5 ± <i>Quando não tem conhecimento prévio.</i> Paráfrasis: Explica que tiene en cuenta las carencias y necesidades cuando los alumnos no tienen conocimiento preveo de la lengua.	5 Generalización por declaración absoluta y eliminación semántica.

El enunciado presenta desacuerdo parcial con el tema de la pregunta, la conducta discursiva es explicativa, el sujeto enunciadador no aparece lo largo de la secuencia y consideramos que el profesor solo ha identificado la primera de las implicaturas: a) el profesor tiene en cuenta las necesidades y carencias de sus alumnos y b) el profesor planifica el curso.

Toda la secuencia es un IL que contiene una generalizada por declaración absoluta y eliminación semántica. En la primera categoría identificamos un habla socialmente compartida en el medio escolar sobre los alumnos. Aunque en muchos casos se escuche como un cliché o anécdota es muy común entre los profesor decir que “los alumnos no saben”. Además de la generalización hay un parte del enunciado que está eliminada e imposible de ser recompuesta en el contexto. La profesora explica que la necesidad o carencia que tiene en cuenta de los alumnos para planificar es la “falta de conocimiento previo”, pero no dice cómo identifica este

desfase presentado por el alumno o en qué campo del conocimiento se fija, si en el lingüístico si los “conocimiento previos” son de orden lingüístico o de habilidades. No están presentes los complementos regidos por las preposiciones “con y para”: “cuando les falta el conocimiento previo para hablar, escribir...” Podrían ser de saberes sobre la lengua o de la lengua en uso. Lo que puede que quiera decir es que las clases y la planificación están en función de las lagunas de conocimientos que les faltan a los alumnos y que de alguna forma pautan su pensamiento curricular.

6 Apunta alguna necesidad o campo de conocimiento en el que creas necesario perfeccionarte.

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
6 Contenido que necesita perfeccionamiento.	<p>6 ± Produção e</p> <p>6.1 ↔ exercícios de verificação de aprendizagem.</p> <p>Paráfrasis: Explica que necesita perfeccionarse en la producción y ejercicios (materiales) para comprobar el aprendizaje (posiblemente) de los alumnos.</p>	<p>6 Eliminación semántica.</p> <p>6.1 Generalización por identificación semántica y eliminación semítica.</p>

Para efecto del análisis hemos fraccionado la secuencia en dos enunciados, el primero (6) presenta acuerdo parcial con el referente y el segundo (6.1) acuerdo total, ambas tienen carácter explicativo, el sujeto no es identificado e interpretamos que el profesor ha decodificado la implicatura de la pregunta: “los profesores tienen necesidades formativas para desarrollar su práctica”. Matizamos que la relación entre los enunciados y la ausencia de complementos afectan la estructura de cohesión interna que pasamos a analizar.

El enunciado 6 es un IL que refleja una eliminación semántica “producción” (*produção*) es una de las necesidades explicitadas por el profesor, pero la producción podría ser de criterios de evaluación, de exámenes, de tareas evaluativas u otros. No queda claro a lo que se refiere con “producción”, pero tiene la misma función que es atribuida a en el enunciado siguiente a “ejercicios”; “el de verificación del aprendizaje”. Así, producción y ejercicios son, con relación al referente, las necesidades de perfeccionamiento de la docente. Aunque los términos están coordinados interpretamos que el enunciado 6.1 contiene una generalización

por identificación semántica y una eliminación semántica. De la primera categoría se desprende la idea de “evaluación”, no sabemos en qué modelo ni cuál necesidad se refiere la profesora, si evalúa los procesos de forma continuada o los elementos lingüísticos. En el mismo enunciado hay una eliminación semántica por falta de un complemento explícito que intuimos ser “los alumnos”, es decir, que las producciones y los ejercicios a los cuales se refiere deben ser para evaluar la producción de los alumnos. Por fin, entendemos que la profesora necesita perfeccionarse en procesos y técnicas de evaluación del aprendizaje.

7 ¿Cuál es tu mayor dificultad como profesor de español en la Enseñanza Media?

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
7 Dificultades que tiene como profesor de E/LE en la EM.	7 ± Quando não tem conhecimento. Paráfrasis: Explica que su dificultad como profesor ocurre cuando (no dice quién) tiene conocimiento.	7 Generalización por declaración absoluta y eliminación semántica.

El enunciado presenta desacuerdo parcial con el tema de la pregunta, la conducta discursiva es explicativa, el sujeto enunciador no aparece a lo largo de la secuencia y consideramos que el profesor ha comprendido la primera de las implicaturas contenidas en la pregunta: a) los profesores de ELE de la EM tienen dificultades y b) hay una dificultad más relevante que las demás.

Esta respuesta es casi una repetición de la secuencia 5 que habla del como la profesora toma en cuenta las necesidades y carencias de cada grupo para planificar el curso. La profesora contesta que la falta de conocimiento es una dificultad para ella, pero no explicita si es del alumno o del grupo como un todo. La secuencia es un solo enunciado en el cual subyace una generalización por declaración absoluta y una eliminación semántica. Igual que la secuencia 5 vemos implícita una voz muy común en la comunidad académica, un habla socialmente compartida sobre los alumnos: “que no saben” la materia. Con esta repetición vemos a la profesora poco comprometida en hablar de sí misma y de alguna forma apoyándose en la “voz de la comunidad” para contestar a la pregunta. Además de la generalización hay una eliminación (¿quién no tiene conocimiento?) posible de ser “reconstruida” en el contexto. Es decir, aunque no explicita en el enunciado a quien atribuye la falta de conocimiento, interpretamos que esté hablando de los alumnos o de los grupos de alumnos. Y como vimos anteriormente (secuencia 5) faltan complementos regidos

para que el enunciado sea más específico del tipo: “la falta de conocimiento para hablar, escribir, comprender textos...”

8 Otras observaciones que te parezcan oportunas sobre estos temas

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
8 “Libre” y todos los anteriores:	8 <i>Nem uma!</i> Paráfrasis: Explica que no tiene ninguna respuesta.	8 Eliminación por el tema no referirse a un tema en concreto.

Como se ha visto en otros informantes el vacío de información es una eliminación a la cual genera una infinidad de hipótesis poco conclusivas. En este caso, a diferencia de los demás profesores que no contestaron con ninguna palabra, observamos el enunciado “ninguna” que remite a la misma categoría de los enunciados vacíos. Entendemos que escribir poco o no escribir puede ser un estilo individual como también una forma de atenuar algunas carencias formativas y de conocimientos específicos del campo de la enseñanza y del currículo de ELE.

CONCLUSIÓN

A modo de síntesis, recopilamos las ideas centrales explicitadas en las respuestas del cuestionario:

- Explica que en sus clases, la profesora alterna entre el uso del libro y “material didáctico” (no especificado);
- Como modo de planificar sus clases, explica que “intenta pasar para los alumnos lo que es más importante”;
- El objetivo de su programación es que esta “sea clara y objetiva”;
- Considera los libros “Listo y otro de literatura” como fuentes teóricas para planificar el curso;
- Toma en cuenta el hecho que los “los alumnos no tienen conocimiento previo” para planificar el curso;
- La profesora explica que necesita perfeccionarse en la “producción y ejercicios de averiguación del aprendizaje”;
- Considera una dificultad en su práctica docente el hecho de que “los alumnos no tienen conocimiento”.

Con base en la declaración explícita de estos temas identificamos dos bloques de secuencias que se agrupan con más evidencia y coherencia. El primero comprende las respuestas 1 y 4, está relacionado con el libro y los materiales didácticos, también a las teorías que dan base a la programación del año

académico: la profesora utiliza el libro y los materiales didácticos de forma alternada para que sus clases no queden en un punto común (no aburrirse), también relaciona los recursos, libro y libro de literatura a las “teorías” que la profesora utiliza para planificar el curso. El segundo bloque se consolida en torno a los temas de las respuestas 5 y 7 que se refieren a los elementos de aprendizaje del alumno que toma en cuenta para planificar y las dificultades que tiene la docente en su práctica: la falta de conocimiento de los alumnos es una cuestión que la profesora toma en cuenta para planificar sus clases como también una dificultad en su práctica docente.

A partir del análisis realizado identificamos dos creencias implícitas en el discurso de la profesora: cree que el hecho de que los alumnos “no saben” sobre la asignatura es una dificultad para la profesora y una cuestión que condiciona la programación de la asignatura. Esta creencia se ampara en los enunciados 5 y 7 en las cuales vemos que el mismo enunciado se repite en torno a dos referenciales distintos. Entendemos que en el pensamiento de su práctica docente la profesora considera relevante el hecho que tiene expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos y lo que dan de feedback. La segunda creencia proviene de las secuencias 1 y 2: seleccionar contenidos más relevantes que otros y alternar las clases entre el libro y materiales didácticos es el modo que la profesora programa la asignatura. Puede que la selección de contenidos y la variación de materiales en el aula sea una búsqueda para facilitar el aprendizaje de los grupos o funcione a la vez para evitar las partes de los materiales que al docente no está de acuerdo o que simplemente, como ha dicho en la primera secuencia, no le guste.

De las respuestas del cuestionario observamos que solo dos enunciados están en acuerdo total con el referente, dos en total desacuerdo, cinco en acuerdo parcial y tres no fueron contestados. A ello se suman las estructuras lingüísticas fuertemente afectadas por falta de coherencia con el referente como ha reflejado las distorsiones y eliminaciones, también del sujeto narrador solo aparece en una secuencia (1) reflejando un MM impersonal y muy poco comprometimiento con relación a la propuesta de reflexionar sobre su contexto educacional. Según o que hemos visto, es muy probable que la profesora realmente no planifique el curso con base en el libro y los materiales didácticos, sino que intercambia entre los dos recursos según las necesidades y resistencias encontradas en los grupos. Tampoco

se le nota una preocupación explícita de la profesora en cumplir los propósitos pedagógicos curriculares oficial de la enseñanza pública. La cuestión de la evaluación del aprendizaje es un tema aislado en el contexto del cuestionario que aparece como un contenido que desea perfeccionarse, es decir, le faltan tanto los elementos teóricos sobre la programación y el currículo de ELE que a su vez contemplan herramientas y concepciones teóricas de verificación del aprendizaje. Puede también, que esta postura sobre la evaluación esté conectada con la “inconformidad” que vimos reflejada en la primera secuencia. Otra posibilidad es que realiza evaluaciones por cuestiones institucionales, pero no está en acuerdo con su modelo.

En esta muestra del MM de mundo identificamos que le faltan a la profesora conocimientos y a la vez motivación para reflexionar sobre su práctica docente que y explicitar sus concepciones pedagógicas sobre el currículo de ELE en la EM.

7.6.1.19 Análisis cuestionario: PROF 19

APARTADO I

1. Identificación: 1.1 () Hombre 1.2 (X) Mujer 1.3 Edad: <u>24</u> 1.4 Lengua materna: <u>Portugués</u> 1.5 Dirección de correo electrónico: <u>letlyXXX@hotmail.com</u>			
2. Formación académica <u>superior completo /pos em lingüística aplicada Português</u>			
2.1 Institución <u>FAESC - Faculdade de Escada</u> 2.2 () Pública 2.3 (X) Privada Año de conclusión: _____			
3. Curso(s) relacionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera: _____			
4. ¿Estás en posesión de algún diploma de español como lengua extranjera? 4.1 () DELE BÁSICO 4.2 () DELE INTERMEDIO 4.3 (X) DELE SUPERIOR 4.4 () OTROS			
5. Tipo de Institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, elige aquella en la que tengas más horas de clases: 5.1 () Escuela pública federal 5.2 (X) Escuela pública del estado 5.3 () Escuela pública municipal 5.4 () Escuela privada 5.5 () Otro _____			
6. Tiempo de docencia en la asignatura de lengua española: <u>7</u> (siete años)			

APARTADO II

1 ¿En tus clases sigues siempre un libro didáctico? 1.1 Si es así ¿qué libro? 1.2 ¿Por qué este libro? 1.3 ¿Utilizas otros recursos además del libro para planificar tus clases? ¿Por qué?

TEMA PROPUESTO POR PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
1 Utilización de un libro didáctico en las clases.	1 ↔ Sí.	1.
1.1 Identificación del libro.	1.1 ↔ <i>Saludos: Língua Estrangeira Moderna – Espanhol.</i>	1.1
1.2 Razones de la utilización del referido libro	1.2 ↔ <i>Por que el fui* elegido por la escuela, yo no tengo otra escolha*.</i>	1.2 Generalización modal.
1.3 Utilización de materiales diversos para planificar;	1.3, (1.3.1) ↔ <i>Sí, músicas para la audición en otra lengua.</i>	1.3 Distorsión por incoherencia semántica (eliminación semántica)
1.3.1 razón de su elección.	Paráfrasis: Argumenta que utiliza le libro "Saludos" de la editorial Moderna por haber sido elegido por la escuela y no tiene otra opción, sino la de utilizarlo. Además del libro utiliza músicas para la práctica de comprensión auditiva.	

La secuencia presenta acuerdo total con el referente, prevalece una conducta discursiva argumentativa. El sujeto locutor aparece una sola vez en la forma verbal "no tengo" al referirse que no tiene otra opción, sino aceptar el libro elegido por la escuela.

En los enunciados 1 y 1.1 la profesora asiente que utiliza el libro “Saludos” de la Editorial Moderna. En el enunciado 1.2 “no tengo” es una generalización modal que indica la necesidad de tener que seguir sin contestación la decisión tomada por la escuela de haber adoptado el libro. De esta categoría y el contexto vemos la decisión de la escuela no tiene respaldo de la profesora, ni como resultado de algún estudio reflexión o acuerdo entre la docente y la institución. En el enunciado 1.3 y 1.31 evidenciamos el IL “para la audición en otra lengua”, se trata de una distorsión por incoherencia semántica, precisamente está distorsionada la relación de la contestación y el referente, está implícito que en el cuestionario que se habla de la lengua española y al refiriéndose a “otra lengua” no queda claro si está cambiando el referente o redundando simplemente sin añadir información concreta y aclarar las “razones de la utilización de la música”. Esta relación con el referente es ambigua y al mismo tiempo encubre posibles complementos que están eliminados como podrían ser: para aprender la pronunciación, para motivar, para aprender vocabulario, etc. Es posible que por no estar involucrada en el proceso de elección del libro la profesora también no esté ausente en otras acciones de adopción de materiales y de planificación.

2 ¿Cómo planificas tus clases para el año académico?

TEMA PROPUESTO POR PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
2 Modo con que planifica el año académico.	2 ± Por procura de materiales que tengan los contenidos que voy a trabajar en mi clases* . 2.1 ± Cómo músicos* que voy a utilizar. Paráfrasis: Explica que planifica buscando materiales con los contenidos que va a trabajar en las clases como músicas.	2 Distorsión por incoherencia semántica, generalización por sustantivo inespecífico. Distorsión por transgresión semántica.

En la secuencia prevalece la conducta discursiva explicativa, el enunciado presenta acuerdo parcial con el referente. El sujeto narrador aparece una sola vez en primera persona de singular en la forma verbal “voy” al decir que “va” a trabajar los contenidos en clase. De esta forma la profesora asume las dos primeras de las tres implicaturas subyacentes en la pregunta: a) que el profesor realiza una planificación de clases y la c) que él es responsable por su propia planificación. La implicatura b) que realiza una planificación para todo el año; no ha sido contestada de forma explícita.

En la secuencia el IL “Por procura de materiales que tengan los contenidos” hay una distorsión por incoherencia semántica y una generalización por sustantivo inespecífico. Está distorsionada la relación de coherencia entre la secuencia y el referente, es decir, para la profesora, “planificar” es lo mismo no es algo sino la acción de “procurar materiales” y no crearlos o diseñar una planificación con objetivos. De esta forma, además de “romper” con la relación temática y de coherencia también generaliza por medio de los sustantivos inespecíficos “materiales y contenidos” que representan un conjunto muy amplio de referentes. El IL “Cómo músicos* que voy a utilizar” es una distorsión por transgresión semántica en la propia secuencia, la relación anafórica con el enunciado anterior no es coherente, no está claro si el enunciado y su núcleo “músicas” (leemos como músicas y no músicos*) se refiere a los materiales o a los contenidos del enunciado 2. Lo que parece indicar es que la profesora no hace una distinción entre materiales y contenidos y lo que puede que quiera decir es que busca materiales con música para sus clases y que posiblemente trabaja los contenidos didácticos por medio de estos recursos. De esta forma el libro, que recordemos es un recurso institucional, que se tiene que seguir no aparece relaciono a la idea de “modo de planificación”.

3 ¿Qué objetivos persigues cuando planificas tus clases?

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
3 Objetivos de la planificación que realiza.	3 ↔ La comprensión de los contenidos por los alumnos. Paráfrasis: Explica que el objetivo de su panificación es que los alumnos comprendan los contenidos.	3 Cosificación por sustantivos postverbales abstractos y generalización por sustantivo inespecífico.

El enunciado presenta acuerdo total entre el tema de la pregunta y la respuesta, el sujeto enunciadador no aparece y consideramos que la informante ha identificado las dos implicaturas contenidas en la pregunta: a) que hace planificaciones y b) que el profesor establece objetivos o que tiene objetivos en su acción de planificar.

En la secuencia el IL “La comprensión” es una cosificación por sustantivo postverbal abstracto y “los contenidos” es una generalización por sustantivo inespecífico, que como se ha visto, está también en el enunciado 2. El primer IL el sustantivo proviene del verbo “comprender” que reduce todos los procesos

relacionados a la comprensión a una sola “cosa”, a un objeto delimitado que es la “comprensión”. Con esta categoría el objetivo de su programación es “algo” sobre un “otro algo” que son “los contenidos” a su vez no definidos y generalizados. Estos dos indicadores lingüísticos están hilados por un tono evasivo que se alejan de una práctica docente con objetivos procesuales, de adquisición o de un aprendizaje de la lengua para el uso.

4 ¿En qué teorías te basas para planificar o crear tus clases?

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
4 Teorías que emplea para planificar.	4 ↔ <i>En la constructivista, los contenidos son estudados considerando el conocimiento previo del estudiante.</i> Paráfrasis: Explica que se basa en la teoría constructivista, donde los contenidos son estudiados considerando el conocimiento previo que tienen los alumnos.	4 Generalización por verbo inespecífico.

La secuencia explicativa presenta acuerdo temático total con el referente, se trata de un enunciado en el cual el sujeto no es identificado. Consideramos que las implicaturas, a) que el profesor se basa en teorías para planificar o crear sus clases y b) que el profesor planifica las clases, fueron decodificadas por la profesora.

En la secuencia el IL “estudiados” (estudados) es una generalización por verbo inespecífico, lo que se deja entrever es que la profesora quiso decir que “enseñar”, que los contenidos son “enseñados” tomando en cuenta el conocimiento previo que detienen los alumnos. Pero al mismo tiempo el IL en cuestión podría significar que los contenidos son estudiados por los alumnos o por la profesora y la coherencia interna de la secuencia estaría afectada. Dicho de otra forma “la profesora explica que se basa en los conocimientos previos de los alumnos para planificar sus clases y esta acción está fundamentada en el constructivismo.

5 ¿De qué manera tienes en cuenta las necesidades y carencias de cada grupo a la hora de planificar el curso?

TEMA PROPUESTO POR LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
5 Elementos del aprendizaje del alumno que toma en cuenta a la hora de planificar el curso.	5 ↔ Por medio de la participación y interés * los alumnos. Paráfrasis: Explica que tiene en cuenta las necesidades por medio de la participación e interés que demuestran los alumnos.	5 Generalización por sustantivo inespecífico.

En la secuencia prevalece la conducta discursiva explicativa, el sujeto narrador no está presente, el enunciado está en acuerdo total con el referente. Consideramos que el profesor ha decodificado las implicaturas de la pregunta: a) el profesor tiene en cuenta las necesidades y carencias de sus alumnos y b) el profesor planifica el curso.

El enunciado los indicadores “participación e interés” son dos generalizaciones por sustantivo inespecífico, la participación puede ser de muchas formas que no son explicitadas, puede que se refiera a la participación en las tareas orales, o en la producción escrita. El “interés” también puede tener varias connotaciones, si son más o menos “interesados”, puede ser un parámetro o un dato para que la profesora dirija la clase y la programación de una forma u otra. Aunque los dos indicadores son muy amplios entendemos que están muy acordes con el referente y el contenido de la secuencia anterior en lo tocante a la motivación teórica de base constructivista y no puramente lingüística como podría ser el conocimiento de tópicos gramaticales, el conocimiento de vocabulario o de interpretación textual.

6 Apunta alguna necesidad o campo de conocimiento en el que creas necesario perfeccionarte.

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
6 Contenido que necesita perfeccionamiento.	6 ↔ <i>Sobre la cultura de los países que hablan la lengua española.</i> Paráfrasis: Explica que siente la necesidad de perfeccionarse en conocer las culturas de los países que hablan la lengua española.	6 Generalización por sustantivo inespecífico.

La secuencia presenta acuerdo total con el tema de la pregunta, prevalece el carácter explicativo e interpretamos que la profesora ha decodificado la implicatura de la pregunta: “los profesores tienen necesidades formativas para desarrollar su práctica”.

El IL “cultura” es una generalización por sustantivo inespecífico, las connotaciones y referencias sobre este concepto son muy amplias y al mismo tiempo no queda claro si lo que desea es saber sobre los países de lengua española para enseñar esos contenidos o solo para su formación personal. Con todo, parece indicar que la profesora concibe que los temas culturales no están relacionados

directamente a la lengua, más bien parece concebir que la lengua y la cultura son contenidos separados. Si conectamos con los demás enunciados y más puntualmente en el caso del 7.1 observamos que la profesora da indicios que maneja contenidos relacionados a la estructura de la lengua, posiblemente con base en la gramática.

7 ¿Cuál es tu mayor dificultad como profesor de español en la Enseñanza Media

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
7 Dificultades que tiene como profesor de E/LE en la EM.	<p>7 ↔ <i>Son muchas, pero la mayor dificultad darse* porque ellos no estudian lo básico de español en la enseñanza básica y tiene que estudiar todo de una vez.</i></p> <p>7.1 ↔ <i>Entonces nosotros tendremos que resumir los contenidos*.</i></p> <p>Paráfrasis: Explica que tiene muchas dificultades como profesora y la mayor de todas es que los alumnos no estudian los contenidos básicos de español de la enseñanza básica y tendrán que ver todo de una solo vez. Por ello se ve obligada a resumir los contenidos básicos.</p>	<p>7 Generalización por cuantificador universal, generalización por declaración absoluta y por cuantificador universal.</p> <p>7.1 Generalización por declaración absoluta y distorsión por transgresión formal.</p>

El acuerdo temático de la secuencia es total, prevalece la explicación como conducta discursiva. El sujeto locutor aparece en el enunciado 7.1 en la forma pronominal “nosotros” y en el verbo “tendremos” al mencionar que tiene que resumir los contenidos que no son asimilados por los alumnos. Consideramos que la profesora ha decodificado las implicaturas que se desprenden de la pregunta: a) los profesores de ELE de la EM tienen dificultades y b) hay una dificultad más relevante que las demás.

En la secuencia el IL “muchas” es una generalización por cuantificador universal que se refiere a una gran cantidad de dificultades que la profesora tiene en su práctica. Pero solo especifica una de estas dificultades, la que considera ser la mayor: “ellos no estudian lo básico de español”. Esta dificultad es a su vez una generalización por declaración absoluta que claramente refleja una creencia de la profesora sobre los alumnos: “si no estudian lo básico de español y no saben, los alumnos son realmente un problema para la profesora”. Al explicar que los alumnos no estudian (lo básico) en la enseñanza básica es posible que se refiera a los últimos años de la EF o a los primeros cursos de la EM. De esta forma, la profesora

deja entrever que tiene una expectativa, que los alumnos ingresen, ciertamente en el último curso de la EM con algunos conocimientos ya consolidados relativos a los otros cursos. Pero los alumnos no llegan con el conocimiento básico de español y para solucionar este desfase la profesora necesita resumir los contenidos, es decir “todo” lo que los alumnos tienen que estudiar de una vez. El IL “todo” es un cuantificador universal que equivale a todos los contenidos de los otros cursos, con este indicador observamos que el modelo de enseñanza que maneja la profesora se estructura sobre contenidos previamente descritos, posiblemente contenidos del libro o con base en el plan curricular del estado de Pernambuco. Y si son resumibles, no se tratan de contenidos o habilidades que desarrollan los alumnos como la producción de lengua oral o escrita, se trata posiblemente de contenidos lingüísticos conceptuales.

Todo el enunciado 7.1 es una generalización por declaración absoluta y distorsión por transgresión formal que está fuertemente marcado por algunas situaciones agramaticales como la forma “entonce”, el pronombre “nosotros”, también la forma verbal “tendremos” porque entendemos tratarse de un hecho ya ocurrido (tener que resumir los contenidos) y que es una práctica recurrente a lo largo del curso. Y por ser una declaración personal en la cual vemos fuertes rasgos es una actitud respaldada por su comunidad docente y posiblemente en una creencia personal implícita: la profesora cree que solucionar el problema de sus alumnos que no estudian por medio de los contenidos resumidos. Pero al mismo tiempo es contradictorio y también distorsionado ya que la profesora deja claro su actitud, su papel (resumir los contenidos) y no lo que deben hacer los alumnos delante de los contenidos resumidos. Podría ser repetirlos, o entenderlos, también cabría memorizarlos, pero no hay en todo el cuestionario datos sobre la actuación de los alumnos.

8 Otras observaciones que te parezcan oportunas sobre estos temas

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
8 “Libre” y todos los anteriores:	8 ø Paráfrasis: Sin contestación	8 Eliminación por el referente no está explícito en el texto.

Igual que otros informantes como el PROF 16 consideramos el vacío de información como una eliminación a la cual genera una infinidad de hipótesis poco

conclusivas, mientras tanto, vemos que esta “hoja” en blanco que se propone ser el enunciado 8 no está en acorde con la disposición de la profesora de participar en el cuestionario. Entendemos que escribir poco o no escribir puede ser un estilo individual como también una forma de atenuar algunas carencias formativas y de conocimientos específicos a la práctica docente.

CONCLUSIÓN

A modo de síntesis, recompilamos las ideas centrales explicitadas en las respuestas del cuestionario:

- Utiliza el libro “Saludos” que fue elegido por la escuela y también músicas como muestra de lengua;
- “Procurar materiales con contenidos para la clase” es el modo por el cual la profesora explica que planifica el curso;
- El objetivo de su programación es que los alumnos “logren” la comprensión de los contenidos;
- Como referencia teórica para planificar el curso la profesora se basa en la teoría constructivista, que considera el conocimiento previo de los alumnos;
- Considera “la participación y el interés” como elementos del aprendizaje del alumno que toma en cuenta a la hora de planificar el curso;
- Necesita perfeccionarse sobre la “cultura de países que hablan la lengua española”;
- La mayor dificultad que tiene como profesora es que los alumnos no estudian lo básico de español y tienen que estudiar “todo” en el último curso.

Con base en estos temas identificamos dos bloques de secuencias que se agrupan con cierta coherencia entorno a dos ejes temáticos. El primero comprende las respuestas 1, 2 y 7, está relacionado al libro, a los materiales didácticos, al modo como planifica el año académico y a las dificultades que enfrenta en la práctica docente: la profesora utiliza el libro “Saludos”; músicas para la práctica de lengua oral y considera que los contenidos de cursos anteriores son posibles de ser resumidos para “recuperar” lo que no fue estudiado por los alumnos (aprendido). El segundo bloque se consolida en torno a los temas de las respuestas 3, 4 y 5, respectivamente a los temas objetivos, teorías y elementos del aprendizaje del alumnos que toma en cuenta para la creación de la programación de la asignatura:

con base en el constructivismo, la participación de los alumnos en las clases y el interés que demuestran en la asignatura la profesora hace la planificación del curso.

A partir del análisis realizado identificamos una creencia implícitas en el discurso del profesor que se refiere a como la docente concibe a sus alumnos: considera que los alumnos “son un problema” porque no estudian lo básico de español” y tiene que “recuperarlos”. Esta creencia se sostiene a partir de las secuencias 3 y 7 en las cuales percibimos la idea de que los alumnos que no saben los contenidos de los años anteriores “estorban”. Al mismo tiempo está implícito que los contenidos son “resumibles” para atender a una laguna de otros cursos. Y si son resumibles no son procesos o habilidades, sino conceptos que tienen que ser aprendidos y no usarlos.

Excepto la secuencia 2 que presenta acuerdo parcial con el referente, las demás secuencias presentan acuerdo total con referente propuesto, la profesora contestó a todas las preguntas por medio de una gran cantidad de secuencias generalizadas y distorsionadas. La identificación del sujeto narrador solo aparece en la secuencia 7.1 en la forma pronominal “nosotros”, es posible que esta falta de explicitación o marca en la autoría en otros temas refleje que trabaja con poca autonomía, o que la profesora trabaje, como se ha visto en el enunciado 1.2, sin poder opinar o decidir sobre el libro didáctico o en la programación de la asignatura. Resaltamos la valoración que la profesora hace de la utilización de la música como recurso didáctico. Recordemos que la profesora trabaja en una escuela pública estadual y que a lo largo del cuestionario no hace mención a ninguno de los referentes curriculares oficial que supuestamente tienen que cumplidos en sus clases. Observamos que por medio de “la escuela” y en un solo momento en todo el cuestionario, la “administración” es mencionada por la profesora. Más precisamente al referirse que la decisión del libro fue de la escuela y que no le queda más salida que seguirlo. Interpretamos, que de este enunciado (1.2) se desprende un cierto descontentamiento con la situación de imposición. Puede que no siga el libro o que no esté de acuerdo en tener que seguirlo.

Como síntesis, vemos indicios que la profesora maneja un modelo de lengua con base en contenidos descriptivos sobre la lengua y no de uso o competencias, posiblemente no planificar el curso con objetivos previamente descritos, sino que siga el libro sin objetivos propios de aprendizaje. Es un perfil de profesor poco

reflexivo sobre su práctica y que atiende a las referencias curriculares al mismo tiempo parece contestarlas.

7.6.1.20 Análisis cuestionario: PROF 20

APARTADO I

1. Identificación: 1.1 (X) Hombre 1.2 () Mujer 1.3 Edad: <u>25</u> 1.4 Lengua materna: BRASIL _____ 1.5 Dirección de correo electrónico: <u>eIXXX@hotmail.com</u>			
2. Formación académica <u>UPE / LETRAS</u>			
2.1 Institución <u>UPE</u> 2.2 (X) Pública 2.3 () Privada Año de conclusión: <u>2012</u>			
3. Curso(s) relacionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera: <u>UPE – LÍNGUAS, SENAC</u>			
4. ¿Estás en posesión de algún diploma de español como lengua extranjera? 4.1 () DELE BÁSICO 4.2 () DELE INTERMEDIO 4.3 (X) DELE SUPERIOR 4.4 () OTROS			
5. Tipo de Institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, elige aquella en la que tengas más horas de clases: 5.1 () Escuela pública federal 5.2 () Escuela pública del estado 5.3 (X) Escuela pública municipal 5.4 () Escuela privada 5.5 () Otro _____			
6. Tiempo de docencia en la asignatura de lengua española: <u>4 ANOS</u>			

APARTADO II

1 ¿En tus clases sigues siempre un libro didáctico? 1.1 Si es así ¿qué libro? 1.2 ¿Por qué este libro? 1.3 ¿Utilizas otros recursos además del libro para planificar tus clases? ¿Por qué?

TEMA PROPUESTO POR PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
1 Utilización de un libro didáctico en las clases.	1 ↔ <i>Não</i>	1.
1.1 Identificación del libro.	1.1 ↔ <i>Não uso,</i>	1.1
1.2 Razones de la utilización del referido libro	1.2 ≠	1.2 Distorsión por incoherencia semántica.
1.3 Utilización de materiales diversos para planificar;	1.3 ↔ <i>Didáticas com vídeos</i>	1.3 Distorsión por incoherencia semántica/transgresión formal.
1.3.1 razón de su elección.	1.3.1 ∅ Paráfrasis: Explica que no utiliza un libro didáctico y utiliza otros materiales didácticos relacionados con vídeos.	1.3.1 Eliminación por el referente no está explícito en el texto.

Con relación al tema de los referentes propuestos por las preguntas el enunciado 1.2 presenta desacuerdo total, el 1.3.1 no fue contestado y los demás están en acuerdo total. En la secuencia prevalece una conducta discursiva explicativa, el sujeto enunciador no aparece en ninguna de las respuestas.

La profesora explica que no adopta un libro didáctico y en el enunciado 1.2 escribe barras paralelas que dan a entender que la respuesta 1.1 debe ser repetida.

Es decir, “no lo utiliza” es la respuesta para la pregunta sobre el porqué, las razones de utilización del libro. Siendo así el enunciado 1.2 está distorsionado por incoherencia semántica por un claro cambio de tema y coherencia entre la pregunta y la respuesta. El IL “Didácticas con vídeos” (*Didácticas com vídeos*) es una distorsión por incoherencia semántica y transgresión formal que afecta el entendimiento del enunciado. No queda claro si los recursos didácticos son utilizados con el vídeo o si los vídeos son recursos didácticos, la relación entre los términos es imprecisa y por ello distorsionada. Y como es característico de esta categoría es un recurso en el cual el sujeto no asume su responsabilidad sobre los hechos y crea una falsa relación entre la pregunta y la respuesta. La respuesta contiene elementos (temas) relacionados a la pregunta, pero evita decir o definir las relaciones de complementariedad y dependencia. El enunciado 1.31 no fue contestado y por ello es una eliminación por el referente no está explicitado, en el contexto. Esta laguna que se refiere a la falta de razonamiento o justificación de los porqués de la adopción de las “didácticas con vídeos” corrobora el tono evasivo de la secuencia sobre los materiales didácticos. Es posible que la profesora no utilice realmente los recursos con vídeos. Se trata de una secuencia muy distorsionada e incoherente al final el profesor explica que no adopta ningún libro didáctico y los materiales y recursos no tienen coherencia en el contexto. Lo que vemos que se perfila es un profesor poco comprometido con la participación en el cuestionario y posiblemente con su práctica docente, al margen de las decisiones de planificación de contenidos y de elección de materiales.

2 ¿Cómo planificas tus clases para el año académico?

TEMA PROPUESTO POR PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
2 Modo con que planifica el año académico.	2 ↔ <i>Eu mesmo faço através do conteúdo usado na universidade.</i> Paráfrasis: Explica que se hace su propia planificación utilizando los contenidos utilizados en la universidad.	2 Generalización por sustantivo inespecífico y eliminación semántica.

En la secuencia prevalece la conducta discursiva explicativa, el enunciado presenta acuerdo total con el referente. El sujeto narrador aparece una sola vez en primera persona de singular en la forma verbal “hago” (*faço*), el profesor es que hace su propia planificación de curso de acuerdo con “el contenido usado en la

universidad”. Interpretamos que el profesor asume las dos primeras de las tres implicaturas subyacentes en la pregunta: a) que el profesor realiza una planificación de clases y la c) que él es responsable por su propia planificación. La implicatura b) que realiza una planificación para todo el año; no ha sido contestada de forma explícita.

En la secuencia 2 el IL “contenido usado” (*conteúdo*) es una generalización por sustantivo inespecífico, se trata de una evasión por dar una respuesta concreta una vez que los contenidos para la enseñanza de ELE en el ámbito público están bien descritos y determinados por la administración y controlados por las escuelas. Estas, a su vez, en el ámbito del municipio de la ciudad de Recife, siguen, por normativa, las directrices del gobierno del estado Pernambuco. Pero el “contenido” al que se refiere, además de ser una generalización, está relacionado a una eliminación semántica subyacente al IL “en la universidad” (*na universidade*). Podría estar refiriéndose a contenidos estudiados en su formación como docente, en su carrera universitaria o en otros cursos de formación, pero los propósitos curriculares son distintos, en la EM de las escuelas públicas hay un plan curricular delimitado al cual el profesor no hace referencia en ningún momento del cuestionario. Tanto esta secuencia como la 1 son respuestas contradictorias para un profesor de escuela pública. Puede que no se encuentre motivado para responder al cuestionario o que realice una práctica docente independiente de todo lo exigido oficialmente por la administración.

3 ¿Qué objetivos persigues cuando planificas tus clases?

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
3 Objetivos de la planificación que realiza.	3 ± <i>Maior Interesse dos alunos</i> . Paráfrasis: Explica que su objetivo es que los alumnos se interesen por la asignatura.	3 Generalización por juicio de valor eliminación semántica y distorsión por incongruencia semántica.

En el enunciado prevalece la conducta explicativa, el sujeto enunciador no viene explicitado, consideramos a su vez que el informante ha identificado las dos implicaturas contenidas en la pregunta: a) que hace planificaciones y b) que el profesor establece objetivos o que tiene objetivos en su acción de planificar. El enunciado presenta acuerdo parcial con el tema de la pregunta, los temas aportados son plausibles y alineados con referente, pero a la secuencia le faltan elementos

nexivos y complementos para que sea ambigua. Por ello, identificamos que en el IL “Mayor interés” (Maior interesse) hay una generalización por juicio de valor y eliminación semántica. De la primera categoría interpretamos que el profesor percibe que los alumnos necesitan tener mayor interés, posiblemente porque los ve sin interés y necesitan ser más motivados, pero no dice en qué campo necesitan ser motivados o para cual tarea, actividad o actitud. De esta forma, están también eliminados posibles complementos como podrían ser el interés para la participación en actividades de lengua oral o para aprender la gramática, etc. Pero también “motivar a los alumnos” o que estos tengan “mayor motivación” nos es, en principio una función de una planificación curricular, sino de todo el proceso educacional, de la interacción, del modelo de clase que se imparte y otros tantos elementos inherentes a los saberes pedagógicos. Por fin, lo que vemos es que salta a la vista el tono evasivo y al mismo tiempo distorsionado por atribuir los objetivos de una planificación al alumno, a una acción suya y no a propósitos previamente delineados que se ponen en marcha en sus clases.

4 ¿En qué teorías te basas para planificar o crear tus clases?

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
4 Teorías que emplea para planificar.	4 ≠ Literatura e gramática básica Paráfrasis: Explica que se basa en la literatura y gramática básica.	4 Distorsión por incoherencia semántica.

La secuencia explicativa presenta desacuerdo total con el referente, el sujeto no es identificado y las implicaturas, a) que el profesor se basa en teorías para planificar o crear sus clases y b) que el profesor planifica las clases, no fueron decodificadas por el profesor.

El enunciado es un solo IL distorsionado por incoherencia semántica, los temas “literatura y gramática básica” son más bien contenidos que caben en una programación y que pueden ser conjugados según algún propósito teórico o en la propuesta curricular adoptada. Es posible que el profesor no haya entendido la pregunta o que desconozca las teorías relacionadas al currículo y a la enseñanza de lenguas extranjeras. Observamos que a lo largo del cuestionario no haya ocurrido ningún indicio que el profesor se base en un campo teórico específico.

5 ¿De qué manera tienes en cuenta las necesidades y carencias de cada grupo a la hora de planificar el curso?

TEMA PROPUESTO POR LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
5 Elementos del aprendizaje del alumno que toma en cuenta a la hora de planificar el curso.	5 ↔ <i>Interação com os alunos p/ melhorar entendimento de suas necessidades.</i> Paráfrasis: Explica que identifica las necesidades dos alumnos por medio de la interacción con ellos.	5 Distorsión por incoherencia semántica.

Aunque la coherencia interna de la secuencia se encuentra afectada, delimitamos para efecto de análisis que los temas citados están alineados con la pregunta y por ello el acuerdo con el referente es total. Prevalece la conducta discursiva explicativa, el sujeto enunciador no es identificado y consideramos que el profesor decodificó solo la primera de las implicaturas contenida en la pregunta: a) el profesor tiene en cuenta las necesidades y carencias de sus alumnos y b) el profesor planifica el curso.

Hemos optado por considera el enunciado 5 como un solo IL del que se desprende una distorsión por incoherencia semántica. Al decir que la manera de identificar las necesidades y carencias de los alumnos a través de la “Interacción con ellos para mejorar el entendimiento de sus necesidades” el profesor cambia el sentido lógico de la relación con pregunta, lo que está diciendo es que utiliza de un medio, la interacción, para lograr un mejor entendimiento de sus necesidades. Y por supuesto no está diciendo cuales necesidades han aflorado y sirvieron para la toma de decisiones y planificación del curso. Esta secuencia está muy acorde con todas las anteriores, prevalece la evasión al tema propuesto y faltan elementos para entender con precisión lo que busca el profesor al referirse a la interacción con los alumnos. Todo indica que de hecho no realiza esta interacción con los alumnos y tenga este recurso como una respuesta políticamente correcta sin respaldo real en su práctica.

6 Apunta alguna necesidad o campo de conocimiento en el que creas necesario perfeccionarte.

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
6 Contenido que necesita perfeccionamiento.	6 ≠ <i>Infra estrutura nas escolas</i> Paráfrasis: Explica, sin coherencia con el	6 Distorsión por incoherencia semántica y generalización por sustantivo inespecífico.

	referente, que la infraestructura en las escuelas sería el contenido que necesita perfeccionarse.	
--	---	--

La secuencia presenta desacuerdo total con el tema de la pregunta, el sujeto narrador no está presente, prevalece el carácter explicativo e interpretamos que el profesor no ha decodificado la implicatura de la pregunta: “los profesores tienen necesidades formativas para desarrollar su práctica”.

El enunciado 6 es un solo IL que presenta una distorsión por incoherencia semántica en la cual hay un cambio total sobre el tema propuesto por el referente “contenido que necesita perfeccionamiento”. En vez de hablar de sus necesidades formativas el profesor se refiere a las carencias de infraestructura de las escuelas. Además,- hay una generalización por sustantivo inespecífico, el IL “infraestructura” es muy amplio, puede estar relacionado a múltiples cuestiones de la escuela que no se hace referencia en ningún momento del cuestionario. Otro dato que ratifica la incoherencia con el tema propuesto es que habla de “en las escuelas” (nas escolas), es decir, se refiere no solo a su escuela, pero a todo el universo de escuelas, en el caso del “municipio” de Recife. Por medio de este fragmento identificamos un habla frecuente en la sociedad de reivindicaciones de mejores condiciones de la escuela pública.

7 ¿Cuál es tu mayor dificultad como profesor de español en la Enseñanza Media

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
7 Dificultades que tiene como profesor de E/LE en la EM.	7 ↔ Condições de trabalho Paráfrasis: Explica que su dificultad como profesor está en las condiciones de trabajo.	7 Generalización por sustantivo inespecífico.

La secuencia presenta total acuerdo con el tema de la pregunta, el sujeto narrador no está presente y la conducta discursiva es explicativa. Interpretamos que el profesor ha decodificado la primera de las implicaturas de la pregunta: a) los profesores de ELE de la EM tienen dificultades y b) hay una dificultad más relevante que las demás.

Interpretamos que toda la secuencia es un solo IL que representa una generalización por sustantivo inespecífico. El IL “condiciones de trabajo” (*condições de trabalho*) equivalen en este contexto “al trabajo” de una forma amplia que podría

incluir tanto los alumnos (que son desmotivados), el espacio físico de la escuela, la gestión, la administración... Es decir, el profesor considera “todo su trabajo” una dificultad. Es una temática, condiciones de trabajo, se repite en el cuestionario, previamente en la secuencia 6 y también en la 8. Es muy probable que el profesor no se encuentre satisfecho o motivado con su trabajo o simplemente evita hablar de sí mismo.

8 Otras observaciones que te parezcan oportunas sobre estos temas

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
8 “Libre” y todos los anteriores:	8 Melhores condições e qualificação Paráfrasis: Explica que necesita mejores condiciones de trabajo y formación profesional	8 Generalización por cuantificador universal y sustantivo inespecífico. Cosificación por sustantivo postverbal abstracto.

Sin un referente determinado la secuencia repite los temas de los enunciados 6, 7 y añade uno nuevo: “que necesita de cualificación”. La conducta discursiva predominante es explicativa y el sujeto enunciador no aparece identificado.

En el enunciado 8 el IL “mejores condiciones” (*melhores condições*) identificamos una doble generalización, el primer término (mejores) es un cuantificador universal que incide sobre el IL “condiciones” que a su vez es un sustantivo inespecífico. Si son “mejores” es porque hay condiciones que no son suficientes o no son ideales, pero “condiciones” es un término muy amplio, podrían ser materiales o recursos didácticos, o condiciones físicas de aula. Es por lo tanto una “idea” que viene repitiéndose a lo largo del cuestionario sin ninguna precisión y que indica ser algo relevante en el MM de mundo del informante. El IL “cualificaciones” es una cosificación por sustantivo postverbal abstracto, este nuevo tema añadido al “grupo de las necesidades y carencias” está muy acorde a los demás indicadores lingüísticos presentes en la secuencia y en el cuestionario. Cualificaciones representa un conjunto de cosas, en principio de fácil entendimiento en el medio académico, pero si lo “desafiamos” y proyectamos especificarlas percibiremos que “la cualificación” de un docente no es algo puntual, sino amplio y complejo, diferente de las necesidades materiales señaladas por el informante. Vemos de esta forma a un profesor que indica que su práctica está fuertemente marcada por las carencias y necesidades de la labor docente de la enseñanza

pública, además lo vemos poco reflexivo con su práctica, posiblemente no decide sobre su programación y más bien cumple con un modelo burocrático de enseñanza.

CONCLUSIÓN

A continuación sintetizamos las ideas nucleares explicitadas por el profesor a lo largo del cuestionario:

- No utiliza un libro didáctico y explica que emplea “didácticas con videos”;
- Se basa en los “contenidos utilizados en la universidad” para planificar el año académico;
- Considera el “mayor interés de los alumnos” el objetivo de su programación;
- La “literatura y la gramática básica” son las teorías que se basa para construir su programación;
- Considera que “la interacción con los alumnos” es un elemento del aprendizaje que toma en cuenta a la hora de planificar el curso;
- Necesita perfeccionarse en la “Infra estructura de las escuelas”;
- “Las condiciones de trabajo” son apuntadas como una dificultad para el profesor”;
- Explica que necesita de mejores condiciones de trabajo y cualificación para realizar su trabajo.

Con base en estos temas identificamos tres bloques de secuencias que se agrupan con cierta coherencia entorno a tres ejes temáticos. El primero comprende las respuestas 1 y 2, está relacionado al libro, los materiales didácticos y al modo como planifica el año académico: el profesor no adopta un libro didáctico, utiliza materiales audiovisuales diversos y planifica utilizando los contenidos utilizados en la universidad. El segundo bloque se consolida en torno a los temas de los enunciados 3 y 5 que se refieren a los objetivos y los elementos del aprendizaje de los alumnos que el informante utiliza a la hora de planificar: El profesor explica que su objetivo es lograr que los alumnos tengan “mayor interés por la asignatura” y para mejor entender sus necesidades, apuesta por la interacción con ellos. El tercer bloque está relacionado a los enunciados 6,7 y 8 que se refieren a los contenidos que el profesor desea perfeccionarse y a las dificultades que tiene como profesor: la infraestructura de las escuelas, las condiciones de trabajo y mejor cualificación para el desarrollo de la docencia son las necesidades y carencias que afectan su práctica docente.

A partir del análisis realizado identificamos dos creencias implícitas en el discurso del profesor, la primera se refiere a los alumnos: el profesor considera que los alumnos “estorban” y que necesitan tener más interés por la asignatura. Esta creencia se sostiene a partir de las secuencias 3 y 5. La segunda creencia proviene de las secuencias 6, 7 y 8 y está alineada a lo anterior en lo tocante a la identificación de “desajustes” o dificultades que percibe en el entorno escolar: el profesor concibe que a la escuela le faltan las condiciones estructurales para el desarrollo de su práctica docente. Son dos percepciones que indican un MM de mundo que afloran los desajustes en el medio institucional, puede que sea algo muy personal, pero es del conocimiento de nuestra comunidad y que gran parte de las escuelas públicas de hecho no tienen condiciones laborales ideales.

Observamos que la profesora ha optado por contestar en lengua portuguesa mismo señalando en el apartado I que está en posesión del DELE superior, los enunciados son muy breves y tienen en su mayoría la estructura interna y referencial afectadas. De los 12 enunciados uno no fue contestado, seis presentan acuerdo total con el referente, tres en total desacuerdo y dos con acuerdo parcial, esta heterogeneidad en la relación de la contestación con el referente indica que el informante ha tenido una interpretación difusa de los temas propuestos. También es relevante la casi que total impersonalidad (el sujeto enunciador solo aparece en la secuencia 2) de las secuencias y el tono evasivo de todo el cuestionario que a su vez se caracteriza por una gran cantidad de generalizaciones y distorsiones.

Por el fragmento de discurso que tuvimos acceso vemos a un docente que no trabaja intencionalmente con propósitos curriculares o de planificación de las clases y contenidos. Puede que sea un perfil del docente de las escuelas públicas municipales que se caracterizan por adoptar los parámetros curriculares del Estado de Pernambuco y libros didácticos previamente definidos. Pero la docente niega que sigue a un libro y afirma que utiliza materiales con vídeos, tampoco menciona que sigue parámetros curriculares oficiales. Por otro lado consideramos relevante el nivel de insatisfacción o desmotivación del profesor, puede que sea el resultado de una formación que no le haya capacitado a entender y trabajar con distintas realidades educacionales, una formación con foco en contextos “ideales” de enseñanza con alumnos motivados y escuelas sin conflictos. Por ello entendemos que subyace en el discurso del profesor un dilema en el cual vemos que se chocan los saberes de la

formación docente y el contexto de trabajo que está inmerso el profesor. Lo que parece suponer es que por detrás de las dificultades explicitadas hay un docente que se siente frustrado e impotente por la gran cantidad de necesidades, desajuste y carencias institucionales.

7.6.1.21 Análisis cuestionario: PROF 21

APARTADO I

1. Identificación: 1.1 () Hombre 1.2 (X) Mujer 1.3 Edad: 37 1.4 Lengua materna: L. Portuguesa
 1.5 Dirección de correo electrónico: englanXXXf@hotmail.com

2. Formación académica: Pedagogia (FAFICA) y Letras (cursando) UFRPE
 2.1 Institución _____ 2.2 (x) Pública 2.3 (x) Privada Año de conclusión: 1995

3. Curso(s) relacionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera: lurso de língua española – nivel intermediarios BRITANIC

4. ¿Estás en posesión de algún diploma de español como lengua extranjera?
 4.1 () DELE BÁSICO 4.2 () DELE INTERMEDIO 4.3 () DELE SUPERIOR 4.4 () OTROS

5. Tipo de Institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, elige aquella en la que tengas más horas de clases:
 5.1 () Escuela pública federal 5.2 (X) Escuela pública del estado
 5.3 () Escuela pública municipal 5.4 () Escuela privada 5.5 () Otro _____

6. Tiempo de docencia en la asignatura de lengua española: 1 ano

APARTADO II

1 ¿En tus clases sigues siempre un libro didáctico? 1.1 Si es así ¿qué libro? 1.2 ¿Por qué este libro? 1.3 ¿Utilizas otros recursos además del libro para planificar tus clases? ¿Por qué?

TEMA PROPUESTO POR PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
1 Utilización de un libro didáctico en las clases. 1.1 Identificación del libro. 1.2 Razones de la utilización del referido libro 1.3 Utilización de materiales diversos para planificar; 1.3.1 razón de su elección.	1 ± ↔ En la escuela hay clases de español para turmas de 8º y 9º año. También para el 1º año de Enseñanza Média. 1.1 ↔ (<i>Español ¡Entérate! Y Acércate al mundo hispánico</i>). 1.2 ∅ 1.3 ↔ Utilizo estos libros, pero también textos de periódicos, diálogos en cd, etc. 1.3.1 ∅ Paráfrasis: Explica que en su escuela hay clases de español en los dos últimos cursos (octavo y nono año) de la enseñanza fundamental (EF) y en el primer curso de la EM. Cita los libros <i>¡Entérate!</i> y <i>Acércate al mundo hispánico</i> , pero también utiliza textos de periódicos muestras de diálogos grabados en CD y otros recursos no especificados.	1, 1.1 Distorsión por incoherencia semántica. Eliminación semántica. 1.2 Eliminación por el referente no está explícito en el texto. 1.3 Generalización por identificación semántica. 1.3.1 Eliminación por el referente no está explícito en el texto.

La secuencia presenta acuerdo total con el referente y en los enunciados 1 y 1.2 el acuerdo también es parcial, la conducta discursiva predominante es explicativa y el sujeto locutor aparece en primera persona en la forma verbal “utilizo” al referirse a los libros mencionados en el enunciado 1. Los enunciados 1 y 1.1 fueron escritos originalmente yuxtapuestos, el 1.2 y 1.3.1 se refieren a la razones de la utilización del libro y los materiales no fueron contestadas.

IL “En la escuela hay clases de español para turmas de 8º y 9º año. También para el 1º año de Enseñanza” refleja una distorsión por incoherencia semántica con el referente propuesto (si utiliza el libro) y también con la secuencia siguiente (nombre de los libros). El propósito de este enunciado es explicar el contexto escolar e identificar los cursos que tienen la asignatura de ELE. El enunciado 1.1 es un IL en el cual hay una eliminación semántica, no está explicitada la relación que los libros citados (Español ¡Entérate! Y Acércate al mundo hispánico) tienen con el enunciado anterior, por falta de algún nexo entre los enunciados, de un verbo, sujeto o complemento. Este enunciado no deja evidente la función de los libros, si son utilizados en le EF o en la EM, si son todos ellos utilizados a la vez o simplemente la profesora los utiliza sin un criterio determinado. En el enunciado 1.3 el verbo “utilizo” ratifica la eliminación anterior y contiene un IL (pero también textos de periódicos, diálogos en cd, etc.) que refleja una generalización por identificación semántica que se extrae de la contraposición de ideas relacionadas por “pero” y las informaciones eliminadas previamente. Así interpretamos e identificamos la idea subyacente (identificación semántica) de que los materiales y recursos son probablemente empleados porque el libro no atiende completamente a las necesidades de su contexto de enseñanza o de su planificación. Podría también, ser para complementar algún hueco, como contenido o necesidad específica de los alumnos.

Los enunciados 1.2 y 1.31 son eliminaciones por el referente no está explicitado, en el contexto del enunciado vemos que hay una laguna de información sobre los porqués de la adopción y utilización dependencia entre los elementos libros y materiales didácticos, es decir no sabemos al cierto el papel de cada uno de ellos en la concepción de la programación de la asignatura que imparte la profesora. Hay por lo tanto, una evasión, una eliminación de información sobre los papeles de los libros y de los materiales. Es posible que la profesora no utilice realmente los libros y que la falta de razonamiento puede representar una crítica a los manuales o

a una posible actitud no pactada o negociada de su elección. De ser así, los materiales didácticos cobran un valor de compensación de contenidos y propuestas no atendidas por el libro.

2 ¿Cómo planificas tus clases para el año académico?

TEMA PROPUESTO POR PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
2 Modo con que planifica el año académico.	<p>2 ↔ De acuerdo con el nivel de las turmas* y con las orientaciones teórico metodológicas del estado de Pernambuco.</p> <p>Paráfrasis: Explica que planifica de acuerdo con el nivel que los grupos y con las orientaciones metodológicas propuestas por el estado de PE.</p>	2 Generalización por declaración absoluta y sustantivo inespecífico.

En la secuencia prevalece la conducta discursiva explicativa, el acuerdo con el referente es total. La voz del sujeto narrador no aparece e identificamos que la profesora asume la primera de las tres implicaturas subyacentes a la pregunta: a) que el profesor realiza una planificación de clases, b) que realiza una planificación para todo el año y c) que él es responsable por su propia planificación.

Analizamos la secuencia como un solo IL que refleja una generalización por declaración absoluta e impersonal en la cual el “modo” de planificación de las clases está en función de dos variables: por un lado el nivel de los alumnos, es decir, que los alumnos progresan, y que ocurre un aprendizaje por niveles diferentemente de una práctica con foco en tópicos de la lengua o en estructura gramatical. El otro “modo” al que se refiere para planificar el año académico se refiere a unas orientaciones teóricas y metodológicas (no especificadas) propuestas, posiblemente, por la *Secretaria de Educação* (organismo oficial del gobierno estadual que gestiona la educación en el estado de la federación) el Estado de Pernambuco. Y como es una generalización por declaración absoluta es el emisor considera un hecho indiscutible que no atienden solamente a las creencias de la profesora. En el enunciado identificamos el IL “nivel de los grupos” (*nível das turmas*) es una generalización por sustantivo inespecífico que puede tener varias connotaciones con relación a lo que puede representar “nivel” y también a la idea que la profesora tiene del concepto de lengua y de aprendizaje o adquisición. También es una generalización el IL “las orientaciones teóricas y metodológicas del Estado” debido a

a gran complejidad que los conceptos que remeten y no vienen especificados en el contexto del cuestionario.

3 ¿Qué objetivos persigues cuando planificas tus clases?

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
3 Objetivos de la planificación que realiza.	<p>3 ↔ La producción y comprensión de textos orales, la lectura, producción de textos escritos y reflexión sobre la lengua (gramática).</p> <p>Paráfrasis: Explica que los objetivos de la planificación que lleva a cabo son la producción y comprensión de textos orales, la lectura, producción de textos escritos y reflexión sobre la lengua a lo que especificó como gramática.</p>	3 Generalización por declaración absoluta y cosificación por sustantivos postverbiales abstractos.

El enunciado presenta acuerdo total con el tema propuesto por la pregunta, la conducta discursiva es explicativa, el sujeto enunciador no es identificado. Interpretamos que el informante ha identificado la primera de las dos implicaturas contenidas en la pregunta y parcialmente la segunda (por no estar identificando como una acción suya): a) que hace planificaciones y b) que el profesor establece objetivos o que tiene objetivos en su acción de planificar.

Esta secuencia puede ser analizada como un solo IL que refleja una generalización por declaración absoluta y cosificaciones por sustantivo postverbiales concretos. Una marca típica de la primera categoría es la ausencia de un sujeto explícito, es muy probable que los objetivos explicitados no sean de la profesora. Recordemos que la pregunta se refiere a “tus clases” y lo que identificamos en el discurso es una mención a un parámetro curricular impersonal amplio y generalista. Como si hiciera un desdoblamiento o especificación de la parte del enunciado anterior, que se refiere a las orientaciones curriculares (teórico metodológicas) del Estado que deben de seguirse por los profesores y escuelas de la “red estadual de educación”, es decir, por todo “el mundo”. Los indicadores lingüísticos “producción y comprensión” son cosificaciones por sustantivos postverbiales abstractos que inciden sobre las dos dimensiones oral y escrita que se dividen la lengua. Es una categoría que se caracteriza por una paráfrasis “del mundo” de la sociedad y no del MM de la profesora. Así esta categoría refuerza de alguna manera la idea de que los objetivos mencionados no son propios de la docente, sino del sistema educacional. Podríamos decir que es una respuesta “burocrática” y a la vez impersonal.

4 ¿En qué teorías te basas para planificar o crear tus clases?

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
4 Teorías que emplea para planificar.	4 ↔ Teoría socio-interaccionista , pues reconoce al estudiante en su medio social, utilizando los conocimientos para real situaciones de vida . Paráfrasis: Explica que se basa en la teoría socio interaccionista porque esta vía teórica reconoce al estudiante inmerso en su medio social y hace con que el alumno utilice sus conocimientos para interactuar en situaciones de la vida real.	4 Generalización por declaración absoluta, cosificación por juicio de valor personal y generalización por identificación semántica.

La secuencia explicativa presenta acuerdo temático total con el referente, se trata de un enunciado en el cual el sujeto no es identificado. Las implicaturas, a) que el profesor se basa en teorías para planificar o crear sus clases y b) que el profesor planifica las clases, fueron decodificadas por la docente.

La secuencia, como un todo, es una generalización por declaración absoluta, impersonal, muy acorde con la pregunta anterior. Por esta categoría es posible identificar un eco de una voz social como si se tratara de “un orden” o regla que tuviese que seguir cumplido en su escuela. Al mismo tiempo identificamos que el IL “Teoría socio-interaccionista” es una cosificación por juicio de valor personal, se trata de un etiquetado que en principio da las bases para una práctica didáctica y un pensamiento muy concreto sobre las programaciones y la actuación en el aula. Además, este IL, por ser un término específico del campo del conocimiento en cuestión, está en acorde con el tono alejado de la profesora que se ha visto en los temas anteriores. El IL “para real situaciones de vida” implica en una generalización por identificación semántica de la cual se desprende la idea de que hay otros conocimientos además de los que sirven para “la real situación de vida”, posiblemente conocimientos no aplicables al mundo real y ciertamente no tan relevante como aquellos. También no es posible saber que son “situaciones de vida” y por ello estaríamos delante de otra generalización que bien podrían ser situaciones de la vida real simuladas en el aula o que los alumnos tiene la posibilidad de actuar en con la lengua española en algún ambiente de habla espontánea, pero no hay indicios de estas dos variables en el cuestionario lo que nos lleva a creer que en acorde con la secuencia anterior la profesora no logre realmente hacer una práctica

de lengua oral y escrita con foco en la comunicación y situaciones significativas de enseñanza de la lengua.

5 ¿De qué manera tienes en cuenta las necesidades y carencias de cada grupo a la hora de planificar el curso?

TEMA PROPUESTO POR LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
5 Elementos del aprendizaje del alumno que toma en cuenta a la hora de planificar el curso.	5 ± Ofreciendo actividades diversificadas y 5.1 ↔ teniendo e cuenta el nivel de conocimientos de los estudiantes. Paráfrasis: Explica que tiene en cuenta las necesidades de los alumnos ofreciéndoles actividades y teniendo en cuenta el nivel de conocimiento de la lengua.	5 Generalización por declaración absoluta, distorsión por incoherencia semántica y generalización por verbo inespecífico 5.1 Generalización por sustantivo inespecífico.

La secuencia presenta en el primer enunciado acuerdo temático parcial y en el segundo (5.1) el acuerdo es total con el referente y por ello consideramos que el profesor decodificó las implicaturas de la pregunta: a) el profesor tiene en cuenta las necesidades y carencias de sus alumnos y b) el profesor planifica el curso. Prevalece una conducta explicativa en la cual el sujeto enunciador no es identificado.

Concebimos la secuencia como un solo IL en el cual prevalece una generalización por declaración absoluta con una distorsión por incoherencia semántica y una generalización por verbo inespecífico. De la primera categoría resaltamos que el sujeto enunciador no está presente y como se ha visto es una característica que se repite en otras secuencias. IL “ofreciendo actividades diversificadas” representa una distorsión por incoherencia semántica por no atender a tema de la pregunta, es de cierta forma un argumento evasivo para justificar los elementos de aprendizaje de alumno que toma en cuenta para planificar. Aún en este enunciado el verbo “ofreciendo” es una generalización por verbo inespecífico, puede que la profesora quiera decir que trabaja con actividades diversificadas o que hace ejercicios con diversas actividades, pero la acción de “ofrecer” en gerundio es imprecisa para la idea de diagnosticar, hacer sondeo o identificar el nivel de adquisición de lengua de los alumnos que sería lo más plausible.

El IL “el nivel de conocimiento” (recurrente en el cuestionario) que es parte del enunciado 5.1 presenta una generalización por sustantivo inespecífico. Aunque sea plausible decir que toma en cuenta el nivel de conocimiento de los alumnos para

planificar interpretamos que se trata de un argumento muy amplio, podría ser con relación al nivel que los alumnos presentan al empezar el curso o es una averiguación que la profesora hace a lo largo del curso, pero podría ser en períodos, semestres o meses. También podría estar relacionada a la idea de evaluación, pero para aclarar el IL son muchas variables que no aparecen explicitadas en el cuestionario.

6 Apunta alguna necesidad o campo de conocimiento en el que creas necesario perfeccionarte.

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
6 Contenido que necesita perfeccionamiento.	6 ↔ <i>Deseo perfeccionar mis</i> 6.1 ↔ <i>conocimientos en español y mi práctica educativa</i> Paráfrasis: Explica que desea perfeccionarse en conocimientos de lengua española y de la práctica docente.	6 Generalización modal 6.1 Cosificaciones por sustantivos postverbales abstractos

La secuencia presenta total acuerdo con el tema de la pregunta. El sujeto narrador está presente en la forma verbal en primera persona de singular “deseo” y en los posesivos “mis” y “mi”, referentes respectivamente a lo que desea perfeccionarse. Prevalece el carácter explicativo e interpretamos que la profesora ha decodificado la implicatura de la pregunta: “los profesores tienen necesidades formativas para desarrollar su práctica”.

En el enunciado 6 el IL “deseo” es una generalización modal de la cual se desprende un valor obligatoriedad o deber de perfeccionarse. Pero sin identificar cuáles las razones de la demanda o qué elementos le motivan. Esta categoría se trata de un recurso que empobrece el discurso de la profesora y limita el entendimiento del contexto. La utilización de conceptos abstractos es un recurso que da lugar a ocultar procesos complejos que tienen muchas variaciones concretas como es el caso del IL “conocimientos en español” y “practica educativa”. Al identificar dos campos tan amplios la profesora oculta sus necesidades y su propia visión sobre la realidad que está inmersa. No menciona deficiencias concretas en su formación inicial o necesidades en el campo pedagógico.

7 ¿Cuál es tu mayor dificultad como profesor de español en la Enseñanza Media

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
7 Dificultades que tiene como profesor de E/LE en la EM.	<p>7 ↔ Corta duración de tiempo (solo 1 año – 1º año de Enseñanza, ya que en 2º y 3º año los alumnos estudian Inglés), escasos materiales didácticos, fatal infraestructura de la escuela.</p> <p>Paráfrasis: Explica que su dificultad como profesora está en que sus alumnos solo estudian español en el primer año de la EM e inglés en los otros dos. Considera también como dificultad los escasos materiales didácticos y la infraestructura de la escuela.</p>	7. Generalizaciones por juicio de valor.

La secuencia presenta total acuerdo con el tema de la pregunta. El sujeto narrador no está presente y la conducta discursiva es explicativa. Entendemos que la profesora ha decodificado las implicaturas de la pregunta: a) los profesores de ELE de la EM tienen dificultades y b) hay una dificultad más relevante que las demás.

Interpretamos que toda la secuencia está generalizada por la ocurrencia de tres juicios de valor, el primer IL es “corta” que modifica “duración de tiempo”, la profesora valora que un solo año lectivo para el estudio de ELE es poco tiempo. Dicho de esta forma la profesora, posiblemente relata un hecho puntual que ocurre en su escuela y que por nuestro conocimiento del contexto del sistema educación entendemos que no es una situación común en las demás instituciones en las cuales es posible que el alumno estudie ELE durante los tres cursos de la EM. Los otros dos indicadores lingüísticos son “escasos” y “fatal” son respectivamente modificadores de “materiales didácticos” e “infraestructura”. El primero entendemos, como es una voz muy conocida y difundida sobre las escuelas públicas que en muchos casos no tienen recursos materiales además de libro didáctico para las clases de lengua. Con relación a la infraestructura “fatal” de la escuela estamos delante de una doble generalización una vez que “infraestructura” es sustantivo inespecífico que puede ser “todo”, pero ciertamente la informante está pensando en temas puntuales que no son especificadas. De esta forma identificamos un discurso evasivo y repitiendo un habla muy común de crítica a la institución pública. Por tratarse de una evasión y no citar puntualmente las cuestiones de infraestructura no sabemos si de hecho tales problemas afectan sus clases.

Observamos que las dificultades señaladas por la profesora dicen respecto exclusivamente a las instituciones públicas de enseñanza del Estado y muy puntualmente a un colegio específico. Por fin, todo señalado en esta secuencia como dificultades para el docente son posiblemente más relevantes que otros temas citados por algunos profesores como las cuestiones motivacionales del alumno o de aprendizaje de la asignatura.

8 Otras observaciones que te parezcan oportunas sobre estos temas

TEMA DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS: IDENTIFICACIÓN DE ENUNCIADOS, CONGRUENCIA TEMÁTICA Y PARÁFRASIS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS Y CATEGORIZACIÓN DEL PMD
8 "Libre" y todos los anteriores:	8 ∅ Paráfrasis: Sin contestar	8 Eliminación por el referente no está explícito en el texto.

Consideramos el vacío de información como una eliminación que genera una infinidad de hipótesis sin posibilidad de conclusión y a la vez muy acorde con el tono generalizado que prevalece en cuestionario. Recordemos que en otros informantes como el PROF 04 y el 10 razonamos que escribir poco o no escribir puede ser un estilo individual como también una forma de atenuar algunas carencias formativas y de conocimientos específicos del campo de la enseñanza y del currículo de ELE. Por otro lado identificamos que en las preguntas prevalecieron respuestas poco comprometidas y reflexivas con la práctica docente y el trabajo de pensamiento en la programación y el currículo. Vemos el predominio un tono "burocrático" es decir, que refleja mucho más lo que está en los planes curriculares del Estado y las orientaciones curriculares.

CONCLUSIÓN

A modo de síntesis, recopilamos las ideas centrales explicitadas en las respuestas del cuestionario:

- La profesora utiliza los libros "Español ¡Entérate!" y "Acércate al mundo hispánico". También utiliza textos de periódicos, diálogos en cd fichas de clases y otros recursos;
- El "modo de planificar" toma en cuenta el nivel de los grupos (*turmas**) y las orientaciones curriculares del estado de Pernambuco;

- Tiene como objetivo de su programación que los alumnos produzcan y comprendan textos orales, la lectura, producción de textos escritos y reflexionen sobre la gramática;
- Se basa en la teoría socio-interaccionista, porque reconoce al estudiante en su medio social y los conocimientos adquiridos son para situaciones reales de vida;
- Toma en cuenta el nivel de conocimiento de alumno para planificar el curso;
- La profesora necesita perfeccionarse en “conocimientos de español y en prácticas educativas”;
- Considera una dificultad el hecho que los alumnos solo tengan un curso de ELE en la EM;

Con base en la declaración explícita de estos temas identificamos dos boques de secuencias que se agrupan con cierta coherencia. El primero comprende las respuestas 1, y 7, está relacionado con el libro y los materiales didácticos, también dificultades tiene el docente en su práctica: La profesora utiliza libros didácticos y materiales diversos como textos y periódicos, diálogos e cd y otros para programar el curso y sus clases. Considera que los materiales representan un “dificultad para el desarrollo de su práctica docente” porque son escasos. El segundo bloque se consolida en torno a los temas de las respuestas, 2, 3, 4, y 5 que se refieren al modo, objetivos, teorías para planificar el año académico como también los elementos de aprendizaje de los alumnos que toma en cuenta: Tiene como objetivo de su planificación que los alumnos produzcan y comprendan textos orales y escritos y reflexionen sobre la gramática. Para planificar el curso la profesora se basa en el nivel de lengua que tienen los grupos, en la teoría socio-interaccionista que proporciona conocimientos para la vida real y en las orientaciones teóricas y metodológicas del gobierno de Pernambuco.

A partir del análisis realizado identificamos la siguiente creencia: la profesora concibe que los parámetros curriculares oficiales y el “nivel de conocimiento” que los alumnos tienen de ELE son las referencias para planificar la asignatura”. Esta creencia implícita se sostiene a partir del contexto general del cuestionario y más puntualmente en los enunciados de las secuencias 2 y 5. Esta creencia indica que su pensamiento sobre su planificación está supeditado a los parámetros oficiales de

la administración y un papel activo de los alumnos como aprendices de lengua que avanzan en sus conocimientos.

Todas las secuencias son explicativas, solo el enunciado 5 presenta acuerdo parcial con el referente, y los demás acuerdo total, la profesora contestó todas las preguntas por medio de una gran cantidad de enunciados generalizados y eliminados. El narrador en primera persona solo aparece cuando la profesora menciona la utilización de libros, materiales diversos y que desea perfeccionarse en “conocimientos de español y en práctica educativa”. Estos puntos a su vez refuerzan la idea que la docente ha hablado mucho más de las concepciones que provienen de la administración y no de sus percepciones y su práctica diaria.

Interpretamos también que la profesora concibe y valora la existencia de un currículo oficial en su medio docente, pero lo que hace en la práctica ha quedado eliminado en el contexto de las respuestas. La mención a teorías relacionados a la pedagogía y a reconocer el “nivel de lengua” de los alumnos no garante que la profesora realice (ponga en marcha) un programa y clases realmente que con foco de la enseñanza de la lengua en las habilidades comunicativas de la lengua oral y escrita.

En esta muestra de discurso tenemos acceso a un MM en el cual se puede ver la informante explicando lo que es “correcto” para un profesor de una escuela sin ir en contra o relativizar los referentes curriculares propuestos, el campo teórico, los libros y los materiales. Todo ello indica que la docente presenta un acuerdo con los propósitos del plan curricular que pone en práctica sin alterarlo, es decir, que sigue el libro que es adoptado por el estado para las escuelas públicas y los materiales didácticos son añadidos con cierta dificultad. A diferencia de otros informantes que vemos proyecciones de lo que consideran una práctica ideal aquí identificamos una “descripción” de como la informante se relaciona con la administración y sus bases teóricas: sigue el libro, no es el autor de su programación y apenas añade sus propias concepciones de enseñanza.

7.6.2 ETAPA II: Análisis de los datos del segundo estudio en ocho niveles. Identificación de categorías y modelos docentes a partir de las secuencias y enunciados.

En esta etapa, identificamos y categorizamos las declaraciones sobre los temas curriculares propuestos en cuestionario, enseguida identificamos la

orientación de las secuencias, es decir, si son positivas o negativas con relación al referente. Por fin identificamos los modelos docentes en función de cada uno de los temas.

7.6.2.1 Categorías a partir del discurso declarado sobre la utilización del libro didáctico.

UTILIZACIÓN DEL LIBRO DIDÁCTICO	PROFESOR
1. Sin especificación, solo dice que lo utiliza.	21
2. Elegido por la escuela:	6, 7,11,14,19
2.1 Para cumplir contrato firmado entre escuela y la editorial Positivo.	3,
3. Como recurso complementar:	13,17,18
3.1 Es libre para utilizarlos como quiera.	
4. Utiliza para programar las clases.	16
5. Por varias razones:	
5.1 ser bueno;	
5.2 tener una gran variedad de textos;	
5.3 promocionar la interacción con los alumnos;	
5.4 su diseño gráfico;	1,2,4,9
5.5 contener temas transversales.	
6. Atiende a una demanda:	
6.1 perfil del alumno y horas de clases;	
6.2 para formar alumnos;	
6.3 preparar los alumnos para el mercado de trabajo;	5,10,12
6.4 porque facilita el aprendizaje.	

Tabla 15: Categorías sobre la utilización del libro didáctico.

De los 21 profesores, el 8,15 y 20 declararon que no utilizan el libro didáctico ni justificaron la opción. Los profesores 3, 6, 7, 11, 14, 19 han explicitado que los libros utilizados fueron elegidos por la institución en que trabajan, los demás, que no declararon explícitamente omiten este dato al mismo tiempo que se alejan de la idea de participación en referida decisión. Entendemos que el alejamiento y el poco comprometimiento con la elección del libro es un rasgo de esta muestra de profesores y muy posiblemente del contexto educacional en que estamos inmersos. Es por lo tanto una característica de suma relevancia que podemos identificar con la falta de razonamientos específicos sobre el tema (secuencia 1.2). Apenas hay pocos datos sobre los manuales utilizados.

Los profesores 8, 15 y 20 que declaran no utilizar un libro didáctico, sino materiales llamados de “fichas” o “apostillas” que como se ha visto en el análisis de los cuestionarios es una práctica común en la enseñanza de ELE en la EM. Estos

recursos didácticos son casi siempre materiales con ejercicios de interpretación de texto, resúmenes gramaticales dirigidos a una enseñanza instrumental y con foco en la Selectividad.

7.6.2.2 Identificación de la orientación del discurso declarado sobre la utilización del libro didáctico: contraste entre el primer y el segundo nivel de análisis (APLD).

UTILIZACIÓN DEL LIBRO DIDÁCTICO					
DISCURSO DECLARADO		CONTRASTE ENTRE EL PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS Y EL APLD			
JUSTIFICACIÓN DEL USO		ORIENTACIÓN AL USO DEL LIBRO (CONCLUSIÓN)			
		NO	SÍ	NEGATIVA	POSITIVA
PROFESOR →	13,16,18,21	1 ↔	2 ↔	16,18 (no utilizan:8,15, 20)	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13,14, 17, 19
		3 ↔	4 ↔		
		5 ↔	6 ↔		
		7 ↔	9 ↔		
		10 ↔	11 ↔		
		12 ↔	14 ↔		
		17 ↔	19 ↔		

Tabla 16: Orientación de las secuencias sobre la utilización del libro didáctico.

Realizamos una síntesis con base en los dos niveles de análisis de las secuencias del cuestionario, partimos del punto (primera y segunda columna) de la justificación o no de la utilización del libro. En seguida contrastamos los datos que indican una orientación positiva o negativa para la utilización del manual en las clases o como base para una planificación. La relación de comprometimiento con la utilización del manual se identificará en la etapa siguiente en un nueva tabla con los modelos docentes de los profesores que presentaron orientación positiva para el uso del libro (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13,14, 17, 19), es decir, en la columna positiva están siempre las secuencias que tienden a ocurrir de hecho, son declaraciones comprometidas y en acorde con el referente y el contexto.

La mayoría de los profesores, excepto el 8, 15 y 20, utilizan el libro didáctico y su discurso declarado presenta acuerdo total (↔) con el referente. De todos los informantes que no justificaron el uso del libro (columna del “Sí”) solo el 16 y el 18 presentan una tendencia u orientación negativa con relación a la utilización del libro;

lo mencionan pero no se han identificado elementos que indique que el manual sea utilizado.

7.6.2.3 Modelos docentes a partir de las secuencias con orientación positiva sobre la utilización del libro didáctico:

Sobre este tema (uso del libro didáctico) hemos podido identificar dos modelos docentes que se caracterizan por el no comprometimiento del profesor con el uso del manual (**Evasivo, no comprometido con el uso del libro didáctico**) y el en el extremo el modelo docente comprometido (**Comprometido con el uso del libro didáctico**). Estos modelos emergieron de las secuencias y enunciados en los cuales han predominado los siguientes temas del discurso declarado:

- cuando el profesor tiene argumentos propios para el uso del libro, sea con base en sus ideas originales o citando alguna otra referencia;
- ejemplifica situaciones de la utilización del libro;
- reflexiona sobre el papel que desempeña el manual y la conjugación con otros recursos didácticos;
- describe los propósitos de la utilización del manual como para la formación del alumno para la Selectividad u otro fin;
- no hay ocurrencia de un IL del PMC que indique una evasión, distorsión o incoherencia sintáctica o semántica;
- que conciba al alumno como destinatario de su utilización para el desarrollo de habilidades lingüísticas.

Delante de estos temas y con las indicaciones de una orientación positiva o negativa para el uso del libro, contrastamos una vez más los dos niveles de análisis del cuestionario y el contexto de las secuencias que pasan a determinar a cuál de los dos modelos los profesores están asignados.

A modo de ilustración de este proceso analítico de atribución de los modelos, recompilamos el criterio utilizado en la tabla siguiente. Analizamos dos informantes que presentaron respectivamente una orientación negativa (profesor 01) y otra positiva (profesor 04). Se puede observar “cómo” atribuimos a las secuencias/profesores un modelo u otro. Este proceso se repetirá en los demás análisis de los temas que componen el cuestionario. En la primera columna recompilamos el texto original del cuestionario el que es analizado en los dos niveles. Por adecuación al espacio en la tercera columna (APLD) están solo las categorías del PMC que han sido “etiquetas” de los indicadores lingüísticos del texto original marcados en negrita.

Niveles de análisis para la ceración de los modelos docentes:

	Primer nivel de análisis	Segundo nivel de análisis (APLD)	MODELO DOCENTE
<p>Profesor 01 Secuencia:</p> <p>1 ↔ <i>Sim</i> 1.1 ↔ <i>Século XXI (Cambio) Virginia Martínez Luque; M. Cristina G. Pacheco e Agustin Besti. Companhia: Editora Nacional.</i> 1.2 ↔ <i>Este libro es muy bueno, tene varios textos para mi alumnos*.</i> 1.3 ↔ <i>Sim, 1.3.1 ↔ para enriquecer las aulas na mi clase*.</i> Paráfrasis: Explica que utiliza el libro "Século XXI (Cambio)", menciona a los autores, la editorial y lo considera muy bueno por tener varios textos para los alumnos. También explica que utiliza otros materiales didácticos con el propósito de enriquecer sus clases.</p> <p>* cambio de idioma</p>	<p>La secuencia presenta acuerdo total con el referente, prevalece una conducta discursiva explicativa, el sujeto locutor aparece dos veces en primera persona en la forma del posesivo "mi" sobre los objetos poseídos "alumnos" (<i>mi alumnos</i>) y "clase" (<i>mi clase</i>). Como se ha dicho previamente en la explanación del protocolo de análisis no analizamos las implicaturas contenidas en las preguntas de esta secuencia.</p>	<p>1.2 Distorsión por transgresión formal (todo enunciado) por cambio de idioma e incorrección gramatical con generalización por juicio de valor y cuantificador universal.</p>	<p>A</p> <p>Evasivo, no comprometido con el uso del libro didáctico.</p>
<p>Profesor 04 Secuencia:</p> <p>1. ↔ <i>Sí</i> 1.2 ↔ <i>Actualmente trabajo utilizando "Prefiero Español" de Santillana y "Enlaces" de SBS.</i> 1.2 ↔ <i>Por la diversificación de géneros textuales, buena disposición gráfica y por contener temas transversales.</i> 1.3 ↔ <i>También utilizo el programa de los exámenes de selectividad como el "seriado UPE*" debido a su importancia e influencia social. Uso vídeos, canciones, textos de géneros diversos y producciones artísticas y culturales</i> 1.3.1 ↔ <i>pues sé que es muy importante para la adquisición de conocimiento de mundo por los alumnos y su interacción.</i> Paráfrasis: Argumenta que en el momento utiliza los libros "Prefiero Español" de Santillana y "Enlaces" de SBS por contener una diversidad de géneros textuales</p>	<p>La secuencia presenta acuerdo total con el referente, prevalece una conducta discursiva argumentativa, el sujeto locutor aparece en tres momentos en primera persona de singular en las formas verbales "trabajo, utilizo y uso". El primer verbo (trabajo) se refiere al libro que utiliza en sus clases, el segundo (utilizo) cuando menciona que emplea materiales diversos para la planificación y el tercero (Uso) para decir que utiliza materiales como videos, canciones, etc.</p>	<p>1.2 Generalización por declaración absoluta y juicio de valor</p>	<p>B</p> <p>Comprometido con el uso del libro didáctico.</p>

Tabla 17: Proceso analítico para la delimitación de los modelos docentes:

En la tabla siguiente recompilamos las categorías que componen cada uno de los modelos docentes (A y B). En la última columna de la derecha están los números de las secuencia (profesores) que presentaron rasgos específicos de cada modelo didáctico.

CATEGORÍAS DISCURSO DECLARADO	MODELOS DOCENTES UTILIZACIÓN DEL LIBRO		PROFESOR (ORIENTACIÓN POSITIVA)
1,2,3,4,5	A	Evasivo, no comprometido con el uso del libro didáctico.	1,2,3,5,6,7,9,11,14,16,17, 18,19,21
3,5,6	B	Comprometido con el uso del libro didáctico.	4,10,12,13,

Tabla 18: Modelos docentes sobre la utilización del libro didáctico.

Interpretamos que los modelos A y B se oponen, están formados por profesores que se “involucran” (modelo B) con la acción didáctica propuesta por el libro, lo utilizan y lo asignan un papel curricular de un programa/programación de los contenidos para el curso académico. Diferentemente del B, en el grupo A los profesores utilizan el libro con indicios de poco comprometimiento o un comprometimiento no efectivo, sea porque no les gusta el manual, sea porque no ha sido elegido por ellos o por el hecho de tener que cumplirlos a lo largo del curso académico. Es relevante señalar que el PROF 13 no ha justificado el uso del libro, sin embargo presenta tendencia positiva al uso como también pertenece al modelo docente B.

Lo que observamos en estos modelos docentes es la baja adscripción a la reflexión, comprometida con el papel del libro didáctico. Se corrobora aquí lo que se ha visualizado en los análisis de los cuestionarios: las instituciones y los actores del contexto pedagógico no tienden a demandar del docente un papel activo sobre la elección del libro. Lo que parece indicar, ya que en la mayoría de las veces es la base de la planificación, que a partir de los manuales se determina una laguna en el entendimiento del papel de la planificación y los conocimientos específicos para identificar los objetivos en el desarrollo de competencias lingüísticas. De cierta forma, el libro sustituye la reflexión con base en saberes curriculares.

A diferencia de los demás temas de las secuencias (modo, objetivo, teorías...) y no han aflorado grupos y modelos docentes con tendencias pedagógica, instrumental o gramatical.

7.6.2.4 Libros citados por los profesores.

Aunque algunos profesores hayan mencionado la editorial de los manuales hemos recompilamos en este apartado estrictamente los nombres de los manuales

citados en los cuestionarios sin ninguna pretensión de contestar posibles imprecisiones o corregir el nombre del manual, editorial, su referencia, autoría o si tiene un subtítulo.

La tabla siguiente resume los nombres de los manuales (libros didácticos) utilizados y la identificación de los profesores que los utilizan, en la tercera columna recopilamos a partir del discurso declarado en los cuestionarios los responsables por la elección de cada uno de los libros:

LIBRO	PROFESOR	RESPONSABLE POR LA ELECCIÓN
1. Siglo XXI Cambio	1	No definido
2. Prefiero Español	4	No definido
	5	No definido
3. Saludos	2	No definido
	19	Por la escuela
4. Esencial	7	Por la escuela
5. Encuentros	6	Por la escuela
	16	No definido
6. Acércate	17	Por “el la administración estadual”
7. Entérate	21	No definido
8. Listo	9	No definido
	11	Por la escuela
	12	No definido
9. Conexión	10	No definido
10 Sin nombre: “Libro de los autores Romanus y Jacira”	13	No definido

Tabla 19: Títulos de los libros didácticos utilizados por los profesores y responsables por su elección.

Al analizar el cuadro interpretamos que no hay una unanimidad cuanto al uso de un determinado manual en nuestro contexto educativo, es relevante la profusión de títulos tanto en la enseñanza pública como en la privada. Para los 21 profesores (total) son identificados 10 manuales y solo tres (*Prefiero Español, Saludos y Listo*) son utilizados por dos o más docentes.

Del total de 21 profesores, 3 no utilizan el libro, 6 atribuyen su elección a una decisión de la escuela (3,6,7,11,14,19), solo uno, el profesor 17 que es de escuela pública atribuye la decisión de elegir el libro al “gobierno estadual” y 11 no hicieron

ninguna referencia (1,2,4,5,9,10,12,13,16,18,21), simplemente declararon que lo utilizan.

Al contrastar los datos del modelo docente “A” (No se compromete con la propuesta del libro didáctico) con los datos de la tercera columna (RESPONSABLE POR LA ELECCIÓN) identificamos una completa relación entre el modelo docente y el hecho de no involucrarse en la elección de manuales didácticos. Entendemos que se tratan de datos que deben ser explotados en futuras investigaciones para que se pueda ampliar la descripción del papel del libro didáctico en la enseñanza de ELE en la EM, sus características, objetivos y modelo de lengua que manejan en sus concepciones.

7.6.2.5 Categorías a partir del discurso declarado sobre la utilización de materiales didácticos para planificar el año académico.

UTILIZACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS	PROFESOR
1 Sin especificación, solo dice que lo utiliza.	1,18
2 Elegido por la escuela: 2.1 Para cumplir contrato firmado entre escuela y la editorial Positivo.	3
3 “Fichas” de clase.	4
4 Programa de la Selectividad.	4
5 Recursos variados: 5.1 vídeos; 5.2 canciones; 5.3 recursos multimedia; 5.4 promoción de debates; 5.5 textos de diferentes tipologías; 5.6 tebeos;	4,5,6,7,8,9, 10,12,13,14, 15,19,20,21
6 La internet.	17

Tabla 20: Categorías sobre la utilización del material didáctico.

Los informantes 11 y 16 no contestaron sobre la utilización de materiales didácticos y la gran mayoría declara que los utiliza en sus clases. El PROF 01 no especifica el material, solo comenta que tiene la función de “enriquecer” las clases. El PROF 18 tampoco especifica el tipo de material utilizado y explica que lo utiliza para alternarlo con el uso del libro didáctico.

El profesor 03, como ya se ha visto, emplea tanto el material como el libro para atender a un contrato firmado con una editorial que los suministra, como se ha

visto este tipo de relación debe ser un elemento que contribuye para el no comprometimiento de este informante con n relación al libro y al material que utiliza.

La categoría 5 (Recursos variados) está compuesta por varios temas que se dividen en dos grupos: a) recursos materiales como fuentes de muestra de lengua (vídeos, canciones, textos de diferentes tipologías y tebeos) y b) propuestas de recursos materiales y dinámicas didácticas para las clases (recursos multimedia y promoción de debates. Por fin, el PROF 04 declara que su material didáctico además del libro está compuesto por “fichas” y “recursos variados” y también se basa en los programas de la Selectividad. Como se ha visto los programas son un listado de contenidos de un examen de acceso a la Universidad y no consisten en un material en sí mismo.

7.6.2.6 Identificación de la orientación del discurso declarado sobre la utilización de materiales didácticos para planificar el curso académico: contraste entre el primer y el segundo nivel de análisis (APLD).

UTILIZACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS PARA PLANIFICAR EL CURSO				
DISCURSO DECLARADO		CONTRASTE ENTRE EL PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS Y EL APLD		
JUSTIFICACIÓN DEL USO		ORIENTACIÓN AL USO DE MATERIALES (CONCLUSIÓN)		
	NO	SÍ	NEGATIVA	POSITIVA
PROFESOR →	2,3,5,6,7,8,9, 10,11,13,15, 16,18,20,21	1 ↔ 4 ↔ 12 ↔ 14 ↔ 17 ↔ 19 ↔	1, 2,5,6,7,8,9,10,11,12, 13,15,18,20	3, 4,14,17,19, 21

Tabla21: Orientación de las secuencias sobre la utilización del material didáctico.

A diferencia del libro didáctico una gran cantidad de informantes, 15 profesores, no justificó las razones de la utilización del material didáctico, solo cinco lo hacen con secuencias que presentan acuerdo total con el referente. Es un dato muy significativo que se refleja en la tendencia al uso (solo 6 profesores) de los referidos recursos y que también repercute en la tendencia al comprometimiento como elemento para la planificación. Si no hay “razones, argumentaciones, explicaciones o descripciones” sobre el objeto (materiales) quedamos con una imagen disforme de este referente, se trata de conductas comprensibles desde el

punto de vista de proyecciones o idealizaciones de una práctica docente que muy pocos profesores de la muestra (3, 4,14,17,19, 21) logran concretar en sus clases.

Resaltamos que el profesor 21 aunque no haya justificado el uso, por el contexto del cuestionario, interpretamos que su orientación cuanto a la utilización de materiales es positiva: explica que utiliza textos de periódicos, diálogos y cd en sus clases.

7.6.2.7 Modelos docentes a partir de las secuencias con orientación positiva sobre la utilización de materiales didácticos para planificar el año académico.

CATEGORÍAS DISCURSO DECLARADO	MODELOS DOCENTES UTILIZACIÓN DE MATERIALES		PROFESOR (ORIENTACIÓN POSITIVA)
1,2,6	A	Evasivo, no comprometido con el uso de materiales, no contesta, sin justificación.	1,2,3,5,6,7,8,9,10, 12,13,15,16,18,19,20
3,4,5	B	Comprometido con el uso de materiales para planificar además del libro didáctico.	4,14,17,21

Tabla 22: Modelos docentes sobre la utilización del material didáctico.

Como en el caso del libro didáctico, el tipo de información y los temas que se recompilan en las secuencias de esta pregunta no han aflorado grupos con tendencias pedagógica, instrumental, gramatical y otras.

Estos modelos emergieron de las secuencias y enunciados en los cuales han predominado los siguientes temas del discurso declarado:

- cuando el profesor hace razonamiento coherente con la utilización de materiales en el aula con propósitos para la enseñanza de habilidades lingüísticas;
- tiene argumentos en ideas compatibles con el contexto de cuestionario;
- reflexiona sobre el papel que desempeña el material en función del alumnos;
- los materiales mencionados son posibles de ser utilizados en el modelo de lengua subyacente;
- no hay ocurrencia de un IL del PMC que indique una evasión, distorsión o incoherencia sintáctica o semántica;
- concibe al alumno como destinatario de su utilización para el desarrollo de habilidades lingüísticas.

A partir de las categorías del discurso declarado y el análisis contrastivo de la tabla anterior (Identificación de la orientación) identificamos dos modelos docentes que se oponen entre sí con relación al comprometimiento docente con el uso del material y su concepción como recurso didáctico con valor curricular. De los dos la gran mayoría indica el no comprometimiento del docente en reflexionar sobre la

función de los materiales y su uso efectivo en el aula y también en la concreción de objetivos pre establecidos.

7.6.2.8 Categorías a partir del discurso declarado sobre el modo de planificar las clases para el año académico.

MODO COMO PLANIFICAN EL AÑO ACADÉMICO.	PROFESOR
1. Criterios cuantitativos temporales: semestre, año, meses:	
1.1 Hace una planificación (plan de clase) anual;	2
1.2 Divide el año en cuatro semestres;	3
1.3 El tiempo disponible en cada curso de la EM;	5
1.4 Elige actividades adecuadas para cada unidad y a las necesidades del grupo;	10
1.5 La acción de planificar está relacionado al año lectivo;	11
1.6 A través de reuniones pedagógicas semestrales;	14
1.7 Haciendo un plan de clase al principio del año académico.	17
2. Uso del libro didáctico, recursos, contenidos y materiales:	
2.1 Elige un libro (con mucha paciencia) dos meses antes del inicio del curso;	1
2.2 Especifica objetivos, estrategias, recursos didácticos, producciones artísticas y culturales;	4
2.3 Además del libro hace otras actividades (sin definición);	6
2.4 Planifica de acuerdo con el libro y añade materiales para complementarlo;	
2.5 Divide el año lectivo en textos, músicas, en las partes fundamentales de la gramática y "la pronuncia";	12
2.6 Procura materiales con contenidos para la clase".	19
3. Pedagógica y comunicativa: foco en el alumno, en el aprendizaje y en el desarrollo de habilidades lingüísticas:	
3.1 Para "llamar la atención" de los alumnos;	8
3.2 Enseña a los alumnos la realidad de la vida dentro de la lengua española;	9
3.3 Planifica clase por clase y avanza de acuerdo con lo que el grupo siente dificultad";	15
3.4 Contempla aspectos de la comprensión, la fluencia, la producción textual y conocimientos de otras culturas;	16
3.5 Tomando en cuenta el nivel de los grupos y las orientaciones curriculares del estado de Pernambuco.	21
4. Enseñanza instrumental y foco en la Selectividad:	
4.1 Atender a los contenidos de la EM y formar para la Selectividad;	5
4.2 Divide el año lectivo en textos, músicas, en las partes fundamentales de la gramática y "la pronuncia";	
4.3 Atender a las necesidades formativas de la Selectividad con "otras cosas".	13
5. Otros motivos:	
5.1 "Intenta pasar para los alumnos lo que es más importante";	18
5.2 Base en los contenidos estudiados en la Universidad.	

Tabla 23: Categorías sobre el modo de planificar.

Todos los profesores contestaron a la pregunta, prevaleciendo la primera categoría en número de informantes que relacionan el "modo de planificar" a la idea de división temporal de los contenidos. La segunda categoría tiene la mayor

cantidad de variables relacionadas con el aprendizaje del alumno, sus demandas y también objetivos de la asignatura. Resaltamos que los profesores 5 y 13 están en las categorías 2 y 3 al relacionar el modo de planificar con el examen de Selectividad.

Es significativo subrayar que al indagar sobre “el modo como el profesor planifica sus clases” no creemos que haya un “modo específico” de programación, ni conceptos teóricos que atiendan puntualmente a esta pregunta. Perseguimos con esta generalización que afloren elementos espontáneos del MM de informante que contribuyan para la descripción que nos proponemos a hacer. Al igual que la secuencia 8, la pregunta sobre el modo de planificar es un recurso metodológico para que afloren datos significativos no asociados a un referente concreto.

7.6.2.9 Identificación de la orientación del discurso declarado sobre el modo de planificación del curso académico: contraste entre el primer y el segundo nivel de análisis (APLD).

Todos los profesores contestaron a la pregunta y solo los enunciados 6, 9, 17 presentaron desacuerdo total con el referente. A estos tres se suman los profesores 1, 7, 8, 14, 18, 21 originalmente categorizado por APLD presentan orientación negativa a su efectivación:

MODO COMO PLANIFICAN EL AÑO ACADÉMICO					
DISCURSO DECLARADO		CONTRASTE ENTRE EL PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS Y EL APLD			
CONTESTACIÓN DE LA PREGUNTA Y ACUERDO CON EL REFERENTE		ORIENTACIÓN DE LO DECLARADO (CONCLUSIÓN)			
		NO	SÍ	NEGATIVA	POSITIVA
PROFESOR →	TODOS CONTESTARON		1 ± 2 ↔ 3 ↔		
			4 ↔ 5 ↔ 6 ≠		
			7 ↔ 8 ↔ 9 ≠		
			10 ↔ 11 ± 12 ↔	1,6,7,8,9,14	2,3,4,5,10,11,12,
			13 ↔ 14 ↔ 15 ↔	17,18	13,15,16,19,20,
			16 ↔ 17 ≠ 18 ±		21
			19 ± 20 ↔ 21 ↔		

Tabla 24: Orientación de las secuencias sobre el modo de planificar.

A diferencia de las tablas anteriores, homólogas a esta, en la segunda columna pasamos a identificar, en acorde con la pregunta del cuestionario, si los profesores simplemente han contestado a la pregunta y no si han justificado una opción determinada como fueron el uso del libro y los materiales didácticos.

Otra diferencia metodológica es columna de la conclusión: serán negativas o positivas las secuencias que presenten una orientación o tendencia en la cual indique una propensión de comprometimiento, sin evasiones que muestre incoherencia con el contexto del cuestionario, disimulen u oculten ideas no relacionadas a lo propuesto por el referente como se puede observar en las situaciones siguientes:

Contraste entre niveles de análisis para la identificación de orientación
Identificación de las secuencias.

	Primer nivel de análisis	Segundo nivel de análisis (APLD)	ORIENTACIÓN DE LO DECLARADO
<p>Profesor 01 Secuencia:</p> <p><i>2 ± Com muita paciência seleciono os livros 2 meses antes de iniciar o ano. Depois faço meu planejamento.</i></p> <p>Paráfrasis: Explica que planifica dos meses antes del comienzo del año empezar y que lo hace con mucha paciencia. * cambio de idioma</p>	<p>La secuencia presenta acuerdo parcial con el tema propuesto que habla del "modo" de planificar. El sujeto enunciador aparece identificado en las formas verbales "seleciono" y "hago" (<i>seleciono</i> y <i>faço</i>) y también en el posesivo "mi" (<i>meu</i>) al referirse a la planificación. La conducta discursiva es explicativa, consideramos que en la contestación el informante identificó las tres implicaturas subyacentes a esta pregunta: a) que el profesor realiza una planificación de clases; b) que realiza una planificación para todo el año y c) que él es responsable por su propia planificación.</p>	<p>1. 2 Distorsión por transgresión semántica. Generalización por extrapolación modal y una identificación semántica.</p>	<p>NEGATIVA</p>
<p>Profesor 04 Secuencia:</p> <p><i>2 ↔ Hago la división por semestres y especifico los objetivos, las estrategias, recursos didácticos y las producciones artísticas y culturales.</i></p> <p>Paráfrasis: Explica que planifica dividiendo el contenido en semestres, especificando los objetivos, las estrategias, recursos didácticos y las producciones artísticas y culturales.</p>	<p>La secuencia presenta acuerdo total con el tema propuesto, la conducta discursiva es descriptiva explicativa, el sujeto enunciador aparece identificado en las formas verbales "Hago y especifico", el primer verbo se refiere a la división temporal (por semestre) que divide su año académico y el segundo verbo (especifico) incide sobre los objetivos, estrategias, recursos didácticos y producciones artísticas y culturales que dice estar en su programación. Consideramos que el informante identificó las tres implicaturas subyacentes a esta pregunta: a) que el profesor realiza una planificación de clases; b) que realiza una planificación para todo el año y c) que él es responsable por su propia planificación.</p>	<p>2 Eliminación por incoherencia semántica.</p>	<p>POSITIVA.</p>

Tabla 25: Criterio para la delimitación de la orientación de las secuencias.

Con base en esta triangulación identificamos los modelos docentes que mejor caracterizan las secuencias de este tema que pasamos a exponer a continuación.

7.6.2.10 Modelos docentes a partir de las secuencias con orientación positiva sobre el modo como los profesores planifican las clases para el año académico:

A partir de la tabla anterior pasamos a identificar los modelos docentes y clasificar los enunciados que presentaron una tendencia positiva:

CATEGORÍAS DISCURSO DECLARADO	MODELOS DOCENTES MODO DE PLANIFICAR		PROFESOR (ORIENTACIÓN POSITIVA)
1,2,4,5	A	Enseñanza instrumental con foco en criterios cuantitativos: semestre, año; en el uso del libro didáctico, recursos, contenidos, materiales y en la Selectividad.	2,3,4,5,10,11,12,13, 19,20
3	B	Pedagógico y comunicativo con foco en el alumno y en el aprendizaje de habilidades lingüísticas.	4,15,16,21
3	C	Evasivo , no comprometido con la reflexión específica sobre “modos de planificar”.	1,6,7,8,9,14,17,18

Tabla 26: Modelos docentes sobre el modo de planificar.

En los modelos docentes anteriores sobre libro y materiales las secuencias de las contestaciones se centraron en la conducta docente de comprometimiento y el uso de referidos temas. Al hablar sobre el modo de planificación han aflorado modelos con base en la “enseñanza instrumental, pedagógica y comunicativa y en el discurso evasivo, no comprometido.

El modelo A (Enseñanza instrumental con foco en criterios cuantitativos: semestre, año; en el uso del libro didáctico, recursos, contenidos, materiales y en la Selectividad.) emergió de las secuencias y enunciados de las categorías 1, 2, 3 y 5 del discurso declarado de las cuales han predominado los siguientes temas del discurso declarado:

- relación de programar/planificar con la división de contenidos en el espacio de tiempo como el año y el semestre;
- un propósito específico como “para la Selectividad” y para actividades con la gramática.
- reflexiona sobre el papel que desempeña el material en función de un propósito determinado como aprender a interpretar, leer distanciándose de la producción de lengua “significativa”;
- no hay ocurrencia de un IL del PMC que indique una evasión, distorsión o incoherencia sintáctica o semántica;

Una situación atípica es la que observamos en el PROF 04, sus declaraciones le ubican tanto en el modelo docente A como en el B sin que se contradigan.

A su vez, el modelo B (Pedagógico y comunicativo con foco en el alumno y en el aprendizaje de habilidades lingüísticas.) ha aflorado esencialmente de la categoría 3 y también contiene el PROF 04 de la categoría 2. Estas secuencias se constituyen en el modelo B a partir los siguientes temas del discurso declarado:

- reflexiona sobre la enseñanza en función del aprendizaje de los alumnos;
- la enseñanza son los contenidos actitudinales y la formación global de los alumnos;
- el nivel de aprendizaje de los alumnos y como avanzan es considerado;
- la producción de lengua con intención significativa es tomada en cuenta.

Observamos que prevalecen modelos docentes del grupo A con el predominio de enunciados de los informantes con la categoría del discurso declarado sobre cuestiones temporales: con el foco en la división de contenidos lingüísticos en la vertiente temporal. La pregunta de la cual partimos, ¿Cómo planifica tus clases?, ha identificado el “modo” de planificar con modelos de mundo, con la idea una enseñanza de ELE instrumental.

El modelo C aflora a partir de secuencias que presentan acuerdo total (7,8,14), acuerdo parcial (1,18) y desacuerdo (6,9,17) con relación al referente (modo) y que por el contraste con el APLD indican evasión y no comprometimiento con el tema que se les propone. Se trata de un modelo que también se repite en otros temas del cuestionario y que aquí se caracterizan por:

- argumentos inespecíficos y evasivos;
- generalizaciones, distorsiones y eliminaciones de complementos;
- inversión de tema (diferente del referente) ;
- alejamiento de ideas didácticas y pedagógicas de la enseñanza de LE.

7.6.2.11 Categorías a partir del discurso declarado sobre los objetivos de la planificación que realizan.

OBJETIVOS DE LA PLANIFICACIÓN	PROFESOR
1. Pedagógica y comunicativa: foco en el alumno, en el aprendizaje y en el desarrollo de habilidades lingüísticas:	
1.1 Que los alumnos aprendan el contenido por medio del método humanista.	1
1.2 Tiene como objetivos de su planificación el trabajar en clase con géneros textuales propuestos en los capítulos del libro;	2
1.3 Planifica con base en el nivel de dificultades de cada grupo con el fin de enseñar a los alumnos a hablar, leer y escribir en ELE;	3
1.4 Tiene como objetivo de su planificación que los alumnos se desarrollen cognitivamente y la adquisición de una lengua extranjera por medio de las cuatro destrezas: comprensión oral y escrita y producción oral y escrita;	4
1.5 “Explora las competencias y habilidades de los contenidos de su programación”;	5
1.6 Que los alumnos aprendan los contenidos para su vida profesional;	8
1.7 Que los alumnos tengan “una nueva percepción de las lenguas y de las culturas.	16
1.8 Que los alumnos produzcan y comprendan textos orales, la lectura, producción de textos escritos y reflexionen sobre la gramática.	21
2. Enseñanza instrumental y en la gramática normativa:	
2.1 Que los alumnos aprendan la gramática y la pronuncia de la lengua española;	7
2.2 Son los contenidos e intenta enseñar habilidades de leer, escribir, hablar y oír;	10
2.3 Que los alumnos consigan interpretar un texto, leer y tener un buen vocabulario;	11
2.3 Que los alumnos aprendan de manera correcta la pronuncia de las palabra y escrita;	12
2.4 Que “los alumnos sean capaces de leer e interpretar textos, después que comprendan un poco la gramática”.	17
3. Otros motivos:	
3.1 Que el “aprendizaje” es el objetivo de su planificación;	6
3.2 Que los alumnos absorban todo el contenido expuesto;	9
3.3 Que los alumnos aprendan otro idioma con sus respectivas “especificaciones”;	13
3.4 “El conocimiento de los alumnos de forma simple e interesante”;	14
3.5 Planificación depende del grupo;	15
3.6 Que esta “sea clara y objetiva”;	18
3.7 Que los alumnos “logren” la comprensión de los contenidos;	19
3.8 Objetivo es “mayor interés de los alumnos”.	20

Tabla 27: Categorías sobre los objetivos de la planificación.

Los temas relacionados a los “objetivos” de la planificación tienen, en su mayoría, a los alumnos como referencia lo que indica una tendencia a una línea pedagógica y de enseñanza comunicativa de la lengua. Los “otros motivos” están formados por una gran variedad de temas que a su vez tienden a ubicar al alumno como eje central

Debido a la gran profusión de temas que no se conectan entre sí, la categoría 3 (“otros motivos”) fue la que tuvo el mayor número de adscripciones, este hecho revela que en este tema no hay una unanimidad entre los profesores de la muestra y tienden a ubicar al alumno como eje de la secuencia. Al igual que la secuencia sobre el “modo” de planificar, todos los profesores contestaron a la pregunta, prevaleciendo en segundo lugar la categoría 1 en número de secuencias/informantes y seguida por la categoría 2 que corresponderá a los modelos que pasaremos a analizar.

7.6.2.12 Identificación de la orientación del discurso declarado sobre los objetivos de la planificación que realizan: contraste entre el primer y el segundo nivel de análisis (APLD).

Todos los profesores contestaron a la pregunta y solo los enunciados 9 y 14 presentaron desacuerdo total con el referente. Presentan un discurso donde se identifica una orientación positiva a lo que declaran en este apartado los profesores: 2,7, 10, 11, 12, 16, 17. La orientación negativa o positiva sigue el mismo criterio de lo descrito en el tema anterior (modo), se observa el comprometimiento, si han ocurrido evasiones que indiquen incoherencia con el contexto del cuestionario, o si disimulen u oculten ideas no relacionadas a lo propuesto por el referente como se puede observar en las situaciones siguientes:

OBJETIVOS DE LA PLANIFICACIÓN				
DISCURSO DECLARADO			CONTRASTE ENTRE EL PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS Y EL APLD	
CONTESTACIÓN DE LA PREGUNTA Y ACUERDO CON EL REFERENTE			ORIENTACIÓN DE LO DECLARADO (CONCLUSIÓN)	
NO			SÍ	
			NEGATIVA	POSITIVA
PROFESOR →	TODOS CONTESTARON	1 ↔ 2 ↔ 3 ↔	1,3,4,5,6,8,9,13, 14,15,18,19,20	2,7,10,11,12, 16,17,21
		4 ↔ 5 ↔ 6 ↔		
		7 ↔ 8 ↔ 9 ≠		
		10 ↔ 11 ↔ 12 ↔		
		13 ± 14 ≠ 15 ±		
		16 ↔ 17 ↔ 18 ±		
		19 ↔ 20 ± 21 ↔		

Tabla 28: Orientación de las secuencias sobre el objetivo de la planificación.

7.6.2.13 Modelos docentes a partir de las secuencias con orientación positiva y negativa sobre los objetivos de la planificación que realizan los profesores:

A partir de la tabla anterior pasamos a identificar los modelos docentes y clasificar los enunciados que presentaron una tendencia positiva:

CATEGORÍAS DISCURSO DECLARADO	MODELOS DOCENTES OBJETIVOS DE LA PLANIFICACIÓN		PROFESOR (ORIENTACIÓN POSITIVA)
1	A	Enseñanza instrumental con foco en la gramática normativa.	7, 10,11,12,17
2	B	Pedagógico y comunicativo con foco en el alumno y en el aprendizaje de habilidades lingüísticas.	2,16,21
1,2,3	C	Evasivo , no comprometido con la reflexión específica sobre los objetivos curriculares.	1,3,4,5,6,8,9,13,14,15,18,19, 20

Tabla 29: Modelos docentes sobre los objetivos de la planificación.

Observamos que los modelos A y B corresponden a la clasificación inicial de categorías de las secuencias del discurso declarado, el modelo C está formado por secuencias con orientación negativa, aglutina la mayor cantidad de informantes y se caracteriza por una gran variedad de situaciones que indican evasión ocultaciones y distorsiones. Es un modelo compuesto por enunciados con orientación negativa y no positiva como el A y B.

El modelo A (Enseñanza instrumental con foco en la gramática normativa.) emergió de las secuencias y enunciados de las categorías 2,16 del discurso declarado de los cuales han predominado los siguientes temas:

- un propósito específico como la enseñanza de la gramática sin “producción de lengua”;
- propósito en objetivos específicos y aislados como aprender a interpretar y leer, distanciándose de la producción de lengua “significativa”;
- aprendizaje de la pronunciación (sin especificaciones);

El modelo B (Pedagógico y comunicativo con foco en el alumno y en el aprendizaje de habilidades lingüísticas.) ha aflorado esencialmente de la categoría 1. Estas secuencias constituyen el modelo B a partir los siguientes temas del discurso declarado:

- uso de diferentes muestras y tipologías textuales ;
- reflexiona sobre la enseñanza en función del aprendizaje de los alumnos;

- la enseñanza son los contenidos actitudinales y la formación global los alumnos;
- el nivel de aprendizaje de los alumnos y como avanzan es considerado;
- la producción de lengua con intención significativa es tomada en cuenta.

El grupo C está compuesto por secuencias que presentaron, ocn relación al referente, acuerdo total (1,3,4,5,6,7,8,19), acuerdo parcial (13,15,18,20) y descuerdo (9, 14) y que por el contraste con el APLD indican evasión y no comprometimiento con el tema que se les propone como se puede observar en los temas del discurso declarado:

- argumentos inespecíficos y evasivos;
- generalizaciones, distorsiones y eliminaciones de complementos;
- inversión de tema (diferente del referente) ;
- alejamiento de ideas didácticas y pedagógicas de la enseñanza de LE.

Se trata de un modelo que se asemeja en casi su totalidad a las características del modelo C del tema anterior (modo) y que predomina en cantidad de secuencias con relación a los otros dos modelos. Interpretamos que la tendencia evasiva es un indicio de que la muestra de profesores que analizamos no reflexiona con elementos específicos de la didáctica de la lengua y los temas curriculares que puedan relacionarse a una manera de programar y a los objetivos que se persigue a lo largo del curso académico.

7.6.2.14 Categorías a partir del discurso declarado sobre la utilización de teorías que emplean para planificar el curso.

EMPLEO DE TEORÍAS PARA PLANIFICAR	PROFESOR
1. Pedagógica y comunicativa: foco en el alumno, en el aprendizaje y en el desarrollo de habilidades lingüísticas:	
1.1 Se basa en la teoría de Paulo Freire para planificar;	1
1.2 Atiende a objetivos y procedimientos metodológicos y en la observación de los alumnos en el aula;	2
1.3 Para planificar se basa en las teorías del constructivismo y del sociointeraccionismo;	5
1.4 Para planificar se basa en una teoría en la cual ocurre el “intercambio de conocimientos entre los alumnos y el profesor”;	7
1.5 Se basa en la “teoría tradicional” para tender a la escuela en que trabaja;	8
1.6 Con relación a la teoría que se basa para planificar el curso explica que le gusta el “método directo y el cognitivo”;	13
1.7 El “socioconstructivismo” le da condiciones de percibir el proceso y las vivencias de los alumnos como productores de conocimiento son las bases teóricas que dice utilizar para planificar el curso;	16
1.8 Sobre las bases teóricas para planificar el curso justifica que “le gustan las teorías comunicativas y las actualidades”;	17
1.9 Para planificar el curso la profesora se basa en la teoría constructivista, que considera el conocimiento previo del alumnos;	19
1.10 Se basa en la teoría socio-interaccionista, porque reconoce al estudiante en su medio social y los conocimientos adquiridos son para situaciones reales de vida.	21
2. Enseñanza instrumental con foco en la gramática normativa y en el material didáctico:	
2.1 Utiliza “la gramática española y la conversación del texto”;	6
2.2 Se basa en el libro didáctico “ <i>Listo de Esther María Milani</i> ” y la <i>Gramática de Español para Brasileños de Vicente</i> y la <i>Gramática de español para Brasileiros de Esther María Milani</i> ;	9
2.3 Considera los libros “Listo y otro de literatura” como fuentes teóricas para planificar el curso;	18
2.4 La “literatura y la gramática básica” son las teorías en que se basa para construir su programación.	20
3. Foco en la práctica docente y en los documentos curriculares:	3
3.1 Planificar es una acción que conlleva una labor más “llevadera” del profesor para que no se le acumula el trabajo y le deja más seguro para dar las clases;	
3.2 Foco en documentos curriculares: No se basa en ninguna teoría específica para planificar sus clases, sino en su formación académica, en experiencia profesional y en el documento PNC .	4
4. Otros motivos:	
4.1 Necesita aprender a tocar un instrumento para que las clases sean más animadas;	10
4.2 Se basa en la teoría de aprendizaje de la “forma correcta de la pronuncia por medio de dinámicas”;	12
4.3 Explica que el “Español básico” es la teoría en que se basa para planificar el curso;	14
4.4 Se basa en las “más recientes teorías” para construir su programación.	15

Tabla 30: Categorías sobre la utilización teorías para planificar.

Observamos que prevalece en cantidad la categoría de temas pedagógicos y el 11 es el único informante que no ha contestado.

7.6.2.15 Identificación de la orientación del discurso declarado sobre la utilización de teorías que emplean para planificar: contraste entre el primer y el segundo nivel de análisis (APLD).

El profesor 11 fue el único que no contestó a la pregunta y los profesores 1,13,15,16,17,19 y 21 aunque presenten acuerdo total con el referente tienen una orientación negativa.

EMPLEO DE TEORÍAS PARA PLANIFICAR.				
DISCURSO DECLARADO			CONTRASTE ENTRE EL PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS Y EL APLD	
CONTESTACIÓN DE LA PREGUNTA Y ACUERDO CON EL REFERENTE			ORIENTACIÓN DE LO DECLARADO (CONCLUSIÓN)	
NO		SÍ	NEGATIVA	POSITIVA
PROFESOR →	11	1 ↔ 2 ≠ 3 ≠	1,2,10,12,13,14, 15,16,17,19,21	4,5,7,8,9,18 Con relación a teorías
		4 ↔ 5 ↔ 6 ≠		
		7 ± 8 ↔ 9 ±		
		10 ± 12 ± 13 ↔		
		14 ≠ 15 ↔ 16 ↔		
		17 ↔ 18 ↔ 19 ↔		
		20 ≠ 21 ↔		

Tabla 31: Orientación de las secuencias sobre la utilización de teorías para planificar.

Los enunciados de los profesores 3, 6, y 20 están en total desacuerdo con el referente (teorías para planificar), sin embargo son peculiares una vez que están alineados o en acorde con otros temas, es decir, no contestan a lo que se les propone pero lo que dicen tiene coherencia en el contexto.

DESACUERDO CON EL REFERENTE (TEORÍAS) TENDENCIA POSITIVA Y TEMAS		
PROF.	SECUENCIA	TEMAS
3	Planificar es una acción que conlleva una labor más “llevadera” del profesor porque no se le acumula el trabajo y le deja más seguro para dar las clases;	Concepción del papel de la planificación para la labro docente.
6	Utiliza “la gramática española y la conversación del texto”;	Identificación de los contenidos y el papel que tienen en la programación.
20	La “literatura y la gramática básica” son las teorías se basa para construir su programación.	

Tabla 32: Secuencias en desacuerdo temático con el tema teorías que utilizan para planificar.

Para la etapa siguiente no consideraremos las secuencias arriba con relación a los modelos docentes que afloraron de las secuencias sobre teorías aplicadas al currículo.

7.6.2.16 Modelos docentes a partir de las categorías con orientación positiva sobre la utilización de teorías para planificar el curso:

Sobre las teorías para planificación, han aflorado de las secuencias con base en la “enseñanza instrumental, pedagógica y comunicativa y el foco en la práctica docente y documentos curriculares”.

CATEGORÍAS DISCURSO DECLARADO	MODELOS DOCENTES TEORÍAS PARA PLANIFICAR		PROFESOR (ORIENTACIÓN POSITIVA)
2	A	Enseñanza instrumental con foco en la gramática normativa, en el material didáctico, en la práctica docente y en documentos curriculares.	9,18
1,3	B	Pedagógico y comunicativo con foco en el alumno, en el aprendizaje de habilidades lingüísticas.	4,5,7,8
1,3,4	C	Evasivo , no comprometido con la reflexión específica sobre teorías curriculares.	1,2,6,10,12,13,14,15,16, 17,18,19,20,21

Tabla 33: Modelos docentes sobre las teorías de planificar.

Los modelos de los grupos A y B se estructuran de la misma manera que los modelos de los docentes de las secuencia sobre los objetivos da la planificación. Los modelos A y B están compuestos por secuencias de orientación positiva y el C por orientaciones negativas. Al igual que en los objetivos el modelo evasivo (C) predomina en cantidad de adscripciones sobre los demás

El modelo A (Enseñanza instrumental con foco en la gramática normativa, en el material didáctico, en la práctica docente y en documentos curriculares.) emergió de las secuencias y enunciados de las categorías 9 y 18, del discurso declarado de con los siguientes temas:

- foco en libros específicos con una referencia teórica determinada para la planificación de la asignatura.

Los informantes 6 y 20 de la categoría inicial (2) no componen los modelos porque hacen referencia a áreas muy amplias como la gramática y la literatura de forma general en vez de un libro concreto como el caso de los profesores 8 y 18.

A su vez, el modelo B (Pedagógico y comunicativo con foco en el alumno y en el aprendizaje de habilidades lingüísticas.) ha aflorado de la categoría 1 y también contiene el PROF 04 de la categoría 2. Las secuencias que constituyen el modelo B a partir los siguientes temas del discurso declarado:

- referencia con base en documento curricular oficial con foco en la formación global del alumno;
- teorías del aprendizaje cooperativo y tradicional;
- propuestas de interacción con el alumnos.

Observamos que cuantitativamente prevalece el modelo docente C con relación a los demás. Este modelo aflora a partir de secuencias que presentan acuerdo total (1,13,15,16,17,18,19,20,21), acuerdo parcial (10 y 21) y desacuerdo (2,6,14,20) con el referente (teorías) y que por el contraste con el APLD indican evasión y no comprometimiento con el tema que se les propone. Se trata de un modelo que también se repite en otros temas del cuestionario y que aquí se caracteriza por:

- argumentos inespecíficos y evasivos;
- generalizaciones, distorsiones y eliminaciones de complementos;
- cambio de temas;
- alejamiento de ideas didácticas y pedagógicas de la enseñanza de LE.

7.6.2.17 Categorías a partir del discurso declarado sobre los elementos del aprendizaje de los alumnos que toman en cuenta a la hora de planificar el curso.

ELEMENTOS DEL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS QUE TOMAN EN CUENTA A LA HORA DE PLANIFICAR.	PROFESOR
1. Pedagógica y comunicativa: foco en el alumno, en el aprendizaje y en el desarrollo de habilidades lingüísticas:	
1.1 Considera el nivel de dificultades de los grupos, principalmente los de las escuelas públicas;	3
1.2 Considera el perfil social, los conocimientos sobre la lengua y otras experiencias de cada alumno como elementos relevantes del aprendizaje del alumno para hacer su planificación;	4
1.3 También toma en cuenta el conocimiento previo de los alumnos y el nivel de conocimiento que tienen;	5
1.4 Explica que los elementos del aprendizaje de los alumnos que toma en cuenta a la hora de planificar “depende de cada grupo y por ello busca adaptar sus clases con la realidad de cada grupo”;	7
1.5 Para planificar toma en cuenta el conocimiento previo que los alumnos no tienen;	9 18
1.6 El hecho que los alumnos no están en el mismo nivel de conocimiento de lengua es relevante para planificar el curso;	13
1.7 Argumenta que “es necesario tomar en cuenta las vivencias de los alumnos para acercarlos a los contenidos y como transformar el conocimiento en algo cercano a ellos”;	16
1.8 Toma en cuenta el nivel de conocimiento de alumno para planificar el curso.	20
1.9 La interacción con los alumnos es un elemento del aprendizaje que toma en cuenta a la hora de planificar el curso.	21
2. Foco en la motivación de los alumnos:	
2.1 Los elementos del aprendizaje de los alumnos que toma en cuenta para planificar están relacionados al “al gusto por la asignatura”;	2
2.2 Para planificar, toma en cuenta lo que quieren estudiar los alumnos y que proyectos tienen;	10
2.1 La curiosidad que los alumnos tienen para saber los significados de palabras cuando se les habla en español, es un elemento (variable) que el profesor toma en cuenta para planificar sus clases;	12
2.2 Considera “la participación y el interés” como elementos del aprendizaje que toma en cuenta a la hora de planificar el curso.	19
3. Otros motivos:	
3.1 No tiene ninguna dificultad en su labor de profesor de ELE. Los alumnos son “óptimos”.	1
3.1 “La identificación de las clases día a día” es lo que explica ser los elementos de aprendizaje de los alumnos que toma en cuenta a la hora de planificar;	6
3.2 Depende de la escuela que va a enseñar”;	8
3.3 Explica, aunque de forma incoherente, que “busca alternativas pedagógicas por medio de capacitación”;	14
3.4 Los exámenes y los ejercicios aportan datos para hacer la planificación de la clase del día siguiente;	15
3.5 “Pesara” “principalmente la dificultad de recursos (posiblemente la falta) y el bajo conocimiento que los alumnos tienen de su LM.	17

Tabla 34: Categorías sobre los elementos de aprendizaje de los alumnos.

De forma general observamos que al hablar de los elementos de aprendizaje de los alumnos prevalecen los temas relacionados a la categoría pedagógica y comunicativa, pero sin necesariamente representar que todas ellas presentan una implicación, un comprometimiento efectivo de la idea en el contexto escolar. Es relevante señalar que los informantes 9 y 18 coinciden en la misma categoría y que el 11 no ha contestado.

7.6.2.18 Identificación de la orientación del discurso declarado sobre los elementos del aprendizaje de los alumnos que tienen en cuenta a la hora de planificar: contraste entre el primer y el segundo nivel de análisis (APLD)

ELEMENTOS DEL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS QUE TOMAN EN CUENTA A LA HORA DE PLANIFICAR								
DISCURSO DECLARADO				CONTRASTE ENTRE EL PRIMER NIVEL DE ANÁLISI Y EL APLD				
CONTESTACIÓN DE LA PREGUNTA Y ACUERDO CON EL REFERENTE				ORIENTACIÓN DE LO DECLARADO (CONCLUSIÓN)				
		NO	SÍ			NEGATIVA	POSITIVA	
PROFESOR →	11		1 ≠	2 ≠	3 ↔	4 ↔	1,2,4,6,7,8,14, 15, 17,20	3,5,9,10,12,13, 16,18,19,21
			5 ↔	6 ≠	7 ≠	8 ≠		
			9 ↔	10 ↔	12 ±	13 ↔		
			14 ≠	15 ↔	16 ±	17 ↔		
			18 ±	19 ↔	20 ↔	21 ±		

Tabla 35: Orientación de las secuencias sobre los elementos del aprendizaje de los alumnos

Igual a la secuencia anterior el 11 no contestó a la pregunta, que a su vez es la que más contiene respuestas en desacuerdo total con el referente. De forma general interpretamos esta postura como una evasión del tema propuesto y también en la participación en el cuestionario.

7.6.2.19 Modelos docentes a partir de las categorías con tendencia positiva sobre los elementos del aprendizaje de los alumnos que tienen en cuenta a la hora de planificar el curso.

CATEGORÍAS DISCURSO DECLARADO	MODELOS DOCENTES ELEMENTOS DEL APRENDIZAJE		PROFESOR (ORIENTACIÓN POSITIVA)
3	A	Evasivo , no comprometido con la reflexión sobre los elementos del aprendizaje del alumno.	1,2,5,6,7,8,14,15,17,18,20
1,2	B	Pedagógico y comunicativo con foco en el la motivación del alumno y en el aprendizaje de habilidades lingüísticas	3,4,9,10,12,13,16,19,21

Tabla 36: Modelos docentes sobre elementos del aprendizaje de los alumnos .

Al contrario de los temas anteriores, al hablar de elementos del aprendizaje han ocurrido más secuencias pedagógicas que evasivas. Identificamos que subyace en el discurso de estas secuencias que la motivación de los alumnos es una cuestión determinante y positiva para el aprendizaje.

En la misma orientación del acuerdo temático observamos que prevalece una gran cantidad de profesores no comprometidos, es decir, por medio de esta “óptica” les propusimos reflexionar sobre los elementos del aprendizaje de los alumnos y nueve de los informantes no se posicionan de forma comprometida. Como se ha visto en los cuestionarios individuales es una tendencia que se refleja en la falta de terminología específica del campo en cuestión como también y datos concretos sobre acciones y movimientos inherentes a la adquisición de una segunda lengua.

Los modelos A y B se estructuran a partir de contenidos muy semejantes a los de las secuencias anteriores, el A está formado a partir de secuencias de orientación positiva y el C por orientaciones negativas. Observamos que cuantitativamente prevalece el modelo docente A (Evasivo, no comprometido con la reflexión sobre los elementos del aprendizaje del alumno.). Este modelo aflora a partir de secuencias que presentan acuerdo total (5,15, y 20), acuerdo parcial (18) y desacuerdo (1,2,6,7,8,14) con el referente (teorías) y que por el contraste con el APLD indican evasión y no comprometimiento con el tema que se les propone. Se trata de un modelo que también se repite en otros temas del cuestionario y que aquí se caracteriza por:

- argumentos inespecíficos y evasivos;
- generalizaciones, distorsiones y eliminaciones de complementos;
- cambio de temas;
- alejamiento de ideas didácticas y pedagógicas de la enseñanza de LE.

El modelo B (Pedagógico y comunicativo con foco en el alumno y en el aprendizaje de habilidades lingüísticas.) ha aflorado de la categoría 1 y 2, el acuerdo parcial con el referente ocurre en las secuencias 12,16 y 21, las demás (3,4,9,10,13, 19) presentan acuerdo total. Las secuencias que constituyen el modelo B a partir los siguientes temas del discurso declarado:

- la motivación de los alumnos y sus proyectos personales para aprender vocabulario y la pronunciación;
- reconocimiento del conocimiento previo que los alumnos;
- las dificultades de aprendizaje;
- el perfil social de cada alumno;

Lo que podemos observar es que el alumno es eje central de este modelo, sin embargo, como se ha dicho anteriormente observamos la falta de terminología específica del campo de la didáctica y de la adquisición de segundas lenguas.

7.6.2.20 Categorías a partir del discurso declarado sobre las necesidades de perfeccionamiento como docentes.

NECESIDADES DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE	PROFESOR
1. Pedagógica y comunicativa: perfeccionamiento como usuario de la lengua y en temas didáctico pedagógicos:	
1.1 Necesita perfeccionarse en temas transversales y culturales.	2
1.2 Necesita perfeccionarse en temas culturales y sociales de los países de habla hispánica como también en sus diferencias lingüísticas;	5
1.3 Necesita perfeccionarse en temas de oralidad;	6
1.4 Necesita perfeccionarse en “actividades como lecturas diversas, tebeos, clases audiovisuales y que se realicen paseos en sitios para que se puedan dar ejemplo de lengua;	9
1.5 Necesita perfeccionarse en “temas de la historia de España, como monumentos, culturas, folletos y fachadas de locales comerciales”;	12
1.6 Necesita perfeccionarse en la “producción y ejercicios de averiguación del aprendizaje”;	18
1.7 Necesita perfeccionarse sobre la “cultura de países que hablan la lengua española”;	19
1.8 Necesita perfeccionarse en “conocimientos de español y en prácticas educativas”.	21
2. Aprendizaje de la gramática normativa y necesidad de material didáctico (creación y disponibilidad):	
2.1 Necesita ejercitar la lengua, mejores condiciones, oportunidades de trabajo y materiales de apoyo;	7
2.2 Necesita perfeccionarse en “gramática aplicada al extranjero”;	14
2.3 Necesita perfeccionarse en sintaxis porque se considera “flaco” en este campo.	17
3 Necesidad Instrumental:	
3.1 Perfeccionamiento en formación académica (titulación): Quiere concluir la maestría y perfeccionarse en las nuevas tecnologías.	4

3.2 Necesita aprender a tocar un instrumento para que las clases sean más animadas;	10
3.3 Necesita perfeccionarse (tener más conocimiento) en el campo de la informática;	11
3.4 Necesita perfeccionarse en la formación de nuevos profesores.	16
4. Otros motivos, sin necesidad identificada:	
4.1 No identifica necesidades y considera que los alumnos son óptimos, solo presentan dificultades los “novatos” que no han estudiado la lengua antes;	1
4.2 El Gobierno del estado es el responsable por la falta de motivación de los alumnos en estudiar LE y tiene la facultad de solucionar el problema de la falta de motivación de los alumnos con políticas públicas;	3
4.3 No identifica necesidades;	8
4.4 “Faltaba hacer prácticas”;	13
4.5 “Considera que gran parte de los alumnos no saben vocabulario ni sintaxis para articular frases”;	15
4.6 Necesita perfeccionarse en la “Infra estructura de las escuelas”	20

Tabla 37: Categorías sobre las necesidades de perfeccionamiento docente.

De las 21 secuencias del discurso declarado, prevalecen las necesidades con tendencia pedagógica, los temas predominantes están relacionados con el perfeccionamiento docente en aspectos didácticos y pedagógicos. La categoría 7 contiene secuencias evasivas y distorsionadas con al referente propuesto y a continuación la identificaremos con una orientación negativa sobre el referente propuesto por no ser coherente con la temática.

7.6.2.21 Identificación de la orientación del discurso declarado sobre los contenidos que necesitan perfeccionarse como docente: contraste entre el primer y el segundo nivel de análisis (APLD).

NECESIDADES DE PERFECCIONAMIENTO						
DISCURSO DECLARADO			CONTRASTE ENTRE EL PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS Y EL APLD			
CONTESTACIÓN DE LA PREGUNTA Y ACUERDO CON EL REFERENTE			ORIENTACIÓN DE LO DECLARADO (CONCLUSIÓN)			
NO		SÍ		NEGATIVA	POSITIVA	
PROFESOR →	TODOS CONTESTARON	1 ≠	2 ↔	3 ≠	1, 3, 8,13,15,16, 20	2, 4, 5, 6,7, 9,10,11,12,14, 17,18, 19, 21
		4 ↔	5 ↔	6 ↔		
		7 ↔	8 ↔	9 ±		
		10 ↔	11 ↔	12 ±		
		13 ±	14 ↔	15 ±		
		16 ≠	17 ↔	18 ↔		
		19 ↔	20 ≠	21 ↔		

Tabla 38: Orientación de las secuencias sobre las necesidades de perfeccionamiento didáctico.

Todos los profesores contestaron, a excepción del 1, 3, 16 y 20, todos los demás presentaron total acuerdo o parcial (9, 12, 13, 15) con el referente. Es

relevante señalar que en su totalidad, las secuencias de la categoría 7 son todas evasivas y distorsionadas.

7.6.2.22 Modelos docentes a partir de las secuencias con tendencia positiva sobre los contenidos que necesitan perfeccionarse como profesores de ELE:

CATEGORÍAS DISCURSO DECLARADO	MODELOS DOCENTES NECESIDADES DE PERFECCIONAMIENTO		PROFESOR (ORIENTACIÓN POSITIVA)
6	A	Instrumental: con foco en necesidades instrumentales.	4,10,11
1	B	Pedagógico y comunicativo, perfeccionamiento como usuario de la lengua y en temas didáctico pedagógicos.	2,5,6,9,12,18,19,21
2	C	Gramatical normativo, necesidad de la creación y disponibilidad de material didáctico.	7,14,17
7	D	Evasivo, no comprometido con la reflexión sobre las necesidades de perfeccionamiento didáctico.	1,3,8,13,15,16,20

Tabla 39: Modelos docentes sobre los objetivos de la planificación.

Observamos que el modelo didáctico/pedagógico confirma la tendencia de cuadro de las categorías declaradas representando la mayoría de los profesores.

El modelo A (Instrumental: con foco en necesidades instrumentales) emergió de la categoría 6 del discurso declarado, de las secuencias que presentaron orientación positiva (4, 10, 11) y que predominan los siguientes temas:

- necesidad de perfeccionamiento en formación docente y en conocimientos de informática;
- necesidad de aprender a tocar un instrumento.

El modelo B (Pedagógico y comunicativo, perfeccionamiento como usuario de la lengua y en temas didáctico pedagógicos.) está constituido a partir de los siguientes temas del discurso declarado:

- necesidad de perfeccionamiento en temas didácticos y pedagógicos;
- necesidad de perfeccionamiento en conocimientos sobre la cultura hispánica y en la utilización de recursos didácticos;
- necesidad de perfeccionamiento en la enseñanza de la práctica oral, conocimientos general sobre la lengua (sin especificar el modelo) y prácticas educacionales;
- necesidad en perfeccionamiento en la creación de materiales didácticos;

El modelo C (Gramatical normativo, necesidad de la creación y disponibilidad de material didáctico.) se constituye a partir los siguientes temas del discurso declarado:

- necesidad de ejercitar la lengua como usuario, mejores condiciones, oportunidades de trabajo y materiales de apoyo;
- necesidad de perfeccionarse en “gramática aplicada al extranjero”;
- necesidad de perfeccionarse en sintaxis. Porque se considera “flaco” en este campo.

El modelo D (Evasivo, no comprometido con la reflexión sobre las necesidades de perfeccionamiento didáctico) aflora a partir de secuencias de la categoría 7 en la cual predominan los siguientes temas:

- sin identificación de necesidades de perfeccionamiento;
- argumentos inespecíficos, evasivos e incoherencia en la secuencia;
- generalizaciones, distorsiones y eliminaciones de complementos;
- inversión de tema (diferente del referente) ;
- alejamiento de ideas didácticas y pedagógicas de la enseñanza de LE.

El modelo D aflora a partir de las secuencias que presentan acuerdo total (8), acuerdo parcial (13,15) y desacuerdo (1, 3, 16, 20) con relación al referente (necesidades de perfeccionamiento) y que por el contraste con el APLD indican evasión y no comprometimiento con el tema que se les propone. Argumentos inespecíficos y evasivos;

7.6.2.23 Categorías a partir del discurso declarado sobre las dificultades como profesor de ELE:

DIFICULTADES DOCENTES	PROFESOR
1. Enseñanza instrumental: dificultad en el aprendizaje de la gramática normativa:	
1.1 Siente dificultad en la comprensión de la gramática de ELE.	6
1.2 Considera la falta de interés de los alumnos por la gramática una dificultad que tiene como profesor de ELE;	7
1.3 Tener que trabajar con los alumnos para aprobar la Selectividad y no para la vida.	13
2. Transferencia de responsabilidad con el foco en el alumno y en otros:	
2.1 Los alumnos solo estudian para aprobar el examen de Selectividad;	2
2.2 Los alumnos tienen dificultades para aprender ELE porque no saben el portugués;	3
2.3 Los grupos de alumnos que no son totalmente interesados en aprender el idioma representan una dificultad en las clases;	4
2.4 La poca valorización del ELE por parte de los alumnos con relación a la lengua inglesa y las cuestiones disciplinares representan “dificultades” para la profesora;	5
2.5 Explica que su mayor dificultad es hacer con que los alumnos presenten atención a las clases;	8
2.6 Considera una dificultad el alumno que se apunta por primera vez a la lengua española en EM sin conocimientos previos;	9
2.7 Considera una dificultad el hecho que los alumnos sean desinteresados y el	14

gobierno no inverta en la educación;	
2.8 Como dificultad señala que a los alumnos les faltan conocimientos y menosprecian el ELE por ser una lengua parecida al portugués;	15
2.9 Considera una dificultad el interés de los alumnos (posiblemente la falta);	16
2.10 Explica que en su práctica docente es una dificultad el hecho de que los alumnos no están muy preocupados en aprender el español, ni motivados para realizar los exámenes Vestibular y ENEM de acceso a la universidad;	17
2.11 Considera una dificultad en su práctica docente el hecho de que “los alumnos no tienen conocimiento”;	18
2.12 La mayor dificultad que tiene como profesora es que los alumnos no estudian lo básico de español y tienen que estudiar “todo” en el último curso;	19
2.13 Considera una dificultad el hecho que los alumnos solo tengan un curso de ELE en la EM.	21
3. Dificultad en el contexto escolar: materiales didácticos y objetivos curriculares:	
3.1 Considera un problema la cantidad de alumnos en el aula y la falta de aparatos;	10
3.2 Es una dificultad disponer de buenos materiales;	11
3.3 La falta de materiales como carteles, vídeos, películas y documentales es una dificultad para el profesor;	12
3.4 Las “condiciones de trabajo” son apuntadas como una dificultad para el profesor”.	20
4. Otros motivos, sin dificultad identificada:	
4.1 Sin dificultades	1

Tabla 40: Categorías sobre las dificultades docentes.

Todos los profesores contestaron a la pregunta, prevaleciendo la segunda categoría en número de secuencias. De esta categoría, la mayoría de los profesores atribuye la idea de dificultad a “otros” como los alumnos o el gobierno y no a sí mismos. Interpretamos que es una especie de evitación, una forma poco comprometida de reflexionar sobre la docencia a partir de temas pedagógicos/didácticos que consideren las necesidades y movimientos inherentes a los procesos de aprendizaje de los alumnos. La peculiaridad de esta categoría, que la hace distinta a las anteriores, no está en los temas que hablan sino en la inversión de papeles en cada una de las secuencias.

7.6.2.24 Identificación de la orientación del discurso declarado sobre las dificultades como profesores de ELE: contraste entre el primer y el segundo nivel de análisis (APLD).

DIFICULTADES DOCENTES							
DISCURSO DECLARADO					CONTRASTE ENTRE EL PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS Y EL APLD		
CONTESTACIÓN DE LA PREGUNTA Y ACUERDO CON EL REFERENTE					ORIENTACIÓN DE LO DECLARADO (CONCLUSIÓN)		
		NO	SÍ			NEGATIVA	POSITIVA
PROFESOR →	TODOS CONTESTARON	1 ↔	2 ↔	3 ±	1,6,18	2,3,4,5,7,8,9,10,11,12, 13, 14, 15, 16, 17,19, 20,21	
		4 ↔	5 ↔	6 ↔			
		7 ±	8 ↔	9 ↔			
		10 ↔	11 ±	12 ↔			
		13 ↔	14 ↔	15 ±			
		16 ±	17 ↔	18 ±			
		19 ↔	20 ↔	21 ↔			

Tabla 41: Orientación de las secuencias sobre las dificultades docentes.

Solo el informante 1 declara que no tiene ninguna dificultad. Destacamos que solo la secuencia 7 presenta desacuerdo total con el referente, los demás presentan acuerdo parcial (3, 11, 15, 16, 18) y total (1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 17, 19, 20, 21). Este hecho refleja un predominio en la orientación positiva a lo que declaran y como se ha visto está reflejado en las categorías del primer cuadro.

7.6.2.25. Modelos docentes a partir de las secuencias con tendencia positiva sobre las dificultades como profesores de ELE.

CATEGORÍAS DISCURSO DECLARADO	MODELOS DOCENTES DIFICULTADES COMO PROFESOR		PROFESOR (ORIENTACIÓN POSITIVA)
1	A	Enseñanza instrumental: dificultad en el aprendizaje de la gramática normativa.	6,7,13
2	B	Transferencia de responsabilidad para el alumno y otros: evasivo, no comprometido con la reflexión sobre las dificultades docentes.	2,3,4,5,8,9,14,15,16,17,18,19, 21
3	C	Contexto escolar: objetivos, materiales, número de alumnos.	10,11,12,20

Tabla 42: Modelos docentes sobre las dificultades docentes.

Es importante resaltar que la tabla refleja una relación de cohesión entre el título (modelos docentes, dificultades como profesor) y los modelos docentes que han aflorado. Son modelos mentales que asocian el tema propuesto a una

enseñanza instrumental, a un posicionamiento evasivo frente al tema y un último que corresponde a dificultades con elementos del contexto escolar como los objetivos de la enseñanza, materiales didácticos y las clases numerosas.

Sobre el informante 1, se trata de una típica evasión, sin embargo no constituye un modelo docente, una vez que para constituirlo hace falta un mínimo de dos secuencias con orientación positiva por categoría. Observamos también que el modelo pedagógico comunicativo no tuvo eventos en este tema y por lo tanto no constituyó un modelo.

El modelo A (Enseñanza instrumental: dificultad en el aprendizaje de la gramática normativa.) emergió de la categoría 1 del discurso declarado, de las secuencias que presentaron orientación positiva (6, 7, 13) y que predominan los siguientes temas:

- Dificultad en la comprensión de la gramática de ELE;
- Falta de interés de los alumnos por la gramática;
- Tener que trabajar con los alumnos para aprobar la Selectividad y no para la vida.

El modelo B (Evasivo: no comprometido con la reflexión sobre las dificultades docentes, transferencia de responsabilidad para el alumno y otros) aflora a partir de secuencias de la categoría 2 y 4 en la cual predominan los siguientes temas que representan dificultades para los docentes:

- Los alumnos solo estudian para aprobar el examen de Selectividad;
- Los alumnos tienen dificultades para aprender ELE porque no saben el portugués;
- La poca valorización del ELE por parte de los alumnos con relación a la lengua inglesa y las cuestiones disciplinares;
- Los alumnos no prestan atención a las clases;
- El alumno que se apunta por primera vez a la lengua española en EM sin conocimientos previos;
- Considera una dificultad el hecho de que los alumnos sean desinteresados y el gobierno la falta de inversión del gobierno en la educación;
- A los alumnos les faltan conocimientos y menosprecian el ELE por ser una lengua parecida al portugués;
- Considera una dificultad el interés de los alumnos (posiblemente la falta);
- Los alumnos no están muy preocupados en aprender el español, ni motivados para realizar los exámenes Vestibular y ENEM de acceso a la universidad;
- Los alumnos no tienen conocimiento;
- Los alumnos no estudian lo básico de español y tienen que estudiar "todo" en el último curso;

- Los alumnos solo estudian un curso de ELE en la EM;
- No identificar ninguna dificultad.

El modelo C (Contexto escolar: objetivos, materiales, número de alumnos.) está constituido a partir de los siguientes temas del discurso declarado:

- La cantidad de alumnos en el aula y la falta de aparatos;
- Disponer de buenos materiales;
- La falta de materiales como carteles, vídeos, películas y documentales;
- Las “condiciones de trabajo”.

7.6.2.26 Categorías a partir del discurso declarado sobre las observaciones que los docentes expresaron sin un referente propuesto.

OTRAS OBSERVACIONES SIN UN REFERENTE PROPUESTO	PROFESOR
1. Pedagógica y comunicativa: foco en el alumno, en el aprendizaje y en el desarrollo de habilidades lingüísticas.	
1.1 Las clases de lengua española deben tener el propósito de producir sentido y ser instrumento de comunicación.	2
1.2 Necesita apoyo pedagógico (sin especificar);	6
1.3 Selecciona “textos claves” para “facilitar la integración del alumno”, para que estos aprendan vocabulario, tengan un aprendizaje contextualizado de la competencia lectora e interpretativa de acuerdo con la competencia comunicativa;	12
1.4 Considera relevante concebir una enseñanza de la lengua que contemple los aspectos culturales.	13
2. Transferencia de responsabilidad con el foco en el alumno y en otros:	
2.1 El Gobierno del estado es el responsable por la falta de motivación de los alumnos en estudiar LE y tiene la facultad de solucionar el problema de la falta de motivación de los alumnos con políticas públicas;	3
2.2 Considera que su mayor dificultad en su práctica docente es la falta de motivación de los alumnos y un constante desafío que considera muy complejo es mantenerlos motivarlos.	16
3. Reflexión sobre política educacional:	
3.1 Una “reforma en la educación” es la solución para cuestiones como los resultados (posiblemente bajos) de la educación brasileña y de la enseñanza de ELE. Hay problemas en la educación en una esfera más amplia que una vez solucionados darían condiciones para una práctica pedagógica considerada “ideal”;	5
3.2 Explicita el no cumplimiento de la ley que obliga la oferta de ELE en la EM y que también debería haber más oposiciones para el puesto.	10
4. Otros motivos:	
4.1 Le gusta mucho dar clases de ELE y por ello la docencia es fácil y placentera;	1
4.2 Argumenta que ve necesario hacer que la ELE sea una de las principales asignaturas, también más oportunidades para el profesor y acceso a nuevos conocimientos;	7
4.3 Explica que necesita mejores condiciones de trabajo y cualificación para realizar su trabajo.	20

Tabla 43: Categorías sobre un referente determinado.

Estas categorías reflejan las declaraciones del espacio para la libre expresión del profesor sin un referente establecido. Por ello no hacemos el contraste entre el primer nivel de análisis y el segundo (APLD) como en las secuencias anteriores, ni tampoco determinamos la orientación de cada secuencia. Salta a la vista la repetición de temas que afloraron en la secuencia anterior que responsabilizan a los “alumnos y a otros” por los problemas y dificultades de la docencia. Otra cuestión es que de los 21 profesores encuestados nueve de ellos (4, 8, 9, 14, 15, 17, 18, 19) dejaron el espacio sin contestación.

7.6.2.27 Temas que emergieron de la secuencia sin un referente propuesto.

A modo de síntesis la siguiente tabla indica los eventos de los temas y los profesores que se asignan a cada uno de ellos.

TEMAS QUE EMERGIERON SIN UN REFERENTE PROPUESTO	PROFESOR
1. Declaración sobre su motivación positiva como docente de ELE	1
2. Reflexión sobre los objetivos de la clase de ELE: Describe que debe atender a principios pedagógicos, comunicativos y temas interdisciplinarios.	2,13
3. Identificación del Gobierno y los alumnos (falta de motivación) como responsables por los “problemas” de la educación como la motivación de los alumnos.	3,16
4. Suscita el debate político y pedagógico sobre la actual situación de la educación (reforma y ley de implementación de español en la EM).	5,7,10
5. Identificación de necesidades formativas en el campo pedagógico.	6
6. Identifica necesidad de material didáctico para las clases y mejores condiciones de trabajo.	12,20

Tabla 44: Temas que afloraron de las secuencias sin referencial determinado.

Observamos que predomina el tema relacionado a la reflexión sobre política educativa y los problemas que pueden ser solucionados por esta vía. También se ha suscitado la cuestión de la ley de obligatoriedad de la oferta de ELE en la EM como una cuestión que no ha sido puesta en práctica por las instituciones y la administración. En segundo lugar en número de adscripciones vienen los temas 2, 3 y 6 respectivamente. Estos temas refuerzan algunas creencias ya identificadas en el análisis pormenorizado de cada informante dónde se identificaron las transferencias de responsabilidad, la valoración de temas pedagógicos y la necesidad de enseñar la lengua para un fin comunicativo e interdisciplinar. El tema 6 advierte para la

necesidad que los profesores tienen de mejores condiciones de trabajo y la disponibilidad de materiales didácticos. En este tema hay solo dos profesores asignados, uno de la escuela pública y otro de la privada. A partir de estos temas afloraron los modelos docentes que pasamos a analizar.

7.6.2.28 Modelos docentes a partir de las secuencias con orientación positiva sin un referente determinado:

Partimos del principio que todas las secuencias presentaron orientación positiva con relación a la coherencia interna y con su propio referente. Es decir, por no haber un referente explícito propuesto por la pregunta los profesores escribieron secuencias relacionadas a temas curriculares que se cohesionan con los demás que componen el cuestionario.

CATEGORÍAS DISCURSO DECLARADO	MODELOS DOCENTES SIN REFERENTE PROPUESTO		PROFESOR (ORIENTACIÓN POSITIVA)
1	A	Pedagógico y comunicativo con foco en el alumno, en el aprendizaje de habilidades lingüísticas.	2,6,12,13
2	B	Transferencia de responsabilidad para el alumno y otros.	3,16
3	C	Política educacional.	5,10
Sin contestación ∅	D	Evasivo , no comprometido con la reflexión libre.	4,8,9,11,14,15,17,18,19,21

Tabla 45: Modelos docentes de las secuencias sin un referente propuesto..

El predominio del modelo D se debe a la ausencia de contestación, las secuencias 1, 7 y 20 que están en la categoría 4, de “otros motivos” son temas aislados que no constituyen ni corresponden a un modelo docente. El modelo A a su vez es el segundo en eventos seguido del B y el C con tan solo dos secuencias. El modelo C (Política educacional) solo ha ocurrido una vez en todo el cuestionario y entendemos que es un tema relevante en el MM de los informantes 5 y 10.

7.6.3 Análisis de los modelos docentes con sus “sub temas”, en función de las secuencias temáticas generadoras.

El siguiente nivel consiste en recompilar los cinco modelos docentes: **comprometido con el uso del libro y del material didáctico; transferencia de**

responsabilidad; pedagógico y comunicativo; enseñanza instrumental; evasivo, no comprometido que emergieron de los niveles anteriores del análisis. Las tablas recogen los “sub temas”, las secuencias generadoras y los profesores que se asignan a estas. Con esta presentación es posible tener una visión general de las secuencias (referentes) y la influencia que estas ejercen sobre un modelo docente determinado. También es relevante la disposición de los profesores por secuencia para que se pueda identificar la frecuencia en cada modelo docente. Al final del análisis de cada una de las tablas describimos las creencias que afloraron en cada uno de los siguientes modelos:

7.6.3.1 Modelo: comprometido con el uso del libro y del material didáctico.

MODELO DOCENTE COMPROMETIDO CON EL USO DEL LIBRO Y DEL MATERIAL DIDÁCTICO	SECUENCIA (REFERENTE)	PROFESOR (ORIENTACIÓN POSITIVA)
(Sub temas) Con el uso del libro didáctico.	1 Libro.	4,10,12,13
Con el uso de materiales para planificar además del libro didáctico.	1.3 Material	4,14,17,21

Tabla 46: Modelos docentes sobre el uso del libro didáctico y secuencias generadoras.

Este modelo docente emerge de sus propias secuencias temáticas generadoras y no ocurre en ningún otro tema del cuestionario. Recordemos que los informantes que no están presentes en esta tabla y que presentaron orientación positiva para la utilización del libro y del material, lo utilizan pero no conciben su utilización como un recurso incorporado a un “pensamiento curricular”. Este, entendido como el hecho de seleccionar contenidos, objetivos determinados de adquisición de la lengua, puesta en práctica y evaluación. La motivación expresada y el discurso no evasivo de los profesores 4, 10, 12, 13, 14, 17 y 21 sobre el libro y los materiales también contribuyen para esta clasificación. Por todo ello identificamos que estos profesores comparten una creencia implícita y que repercute en sus acciones didácticas: **el libro y los materiales didácticos son la referencia curricular que siguen en su práctica docente.**

7.6.3.2 Modelo: transferencia de responsabilidad

MODELO DOCENTE TRANSFERENCIA DE RESPONSABILIDAD	SECUENCIA (REFERENTE)	PROFESOR (ORIENTACIÓN POSITIVA)
(Sub temas) Transferencia de responsabilidad para el alumno y otros	7 Dificultades	2,3,4,5,8,9,14,15,16,17,18,19,21
	8 Sin referente propuesto.	3,16

Tabla 47: Modelos docentes sobre la transferencia de responsabilidad y secuencias generadoras.

La “transferencia de responsabilidad” es un tipo de “evasión” que tiene características propias y por la gran cantidad de asignaciones, principalmente en la secuencia 7 ha constituido un modelo específico. Los enunciados evidencian muy claramente a “los alumnos” y a “otros” como los responsables de las ideas que remiten a “problemas o dificultades”, sean de elementos relacionados al aprendizaje o cuestiones del contexto escolar. Observamos que el modelo emerge de secuencias que tienen como referente explícito “las dificultades docentes” y también el espacio de libre expresión que no tiene un referencial propuesto. La transferencia de responsabilidades y papeles es señal de una carencia de elementos reflexivos sobre la labor docente, marcada por el contexto laboral y la formación como profesor de lenguas.

De este grupo de profesores que tienen en común un modelo que se caracteriza por la transferencia de responsabilidad, subyace la siguiente creencia: **las dificultades y problemas inherentes al aprendizaje y al contexto educacional es una responsabilidad de los alumnos y de otros.**

7.6.3.3 Modelo: pedagógico y comunicativo:

MODELO DOCENTE PEDAGÓGICO Y COMUNICATIVO	SECUENCIA (REFERENTE)	PROFESOR (ORIENTACIÓN POSITIVA)
(Sub temas) Con foco en el alumno y en el aprendizaje de habilidades lingüísticas.	2 Modo.	4,15,16,21
	3 Objetivos.	2,16,21
	4 Teorías.	4,5,7,8
	8 Sin referente propuesto.	2,6,12,13
Con foco en la motivación de los alumnos:	5 Elementos del aprendizaje del alumno.	3,4,9,10,12,13,16,19,21
Como perfeccionamiento como usuario de la lengua y en temas didáctico pedagógicos.	6 Necesidad de perfeccionamiento.	2,5,6,9,12,18,19,21

Tabla 48: Modelos docentes pedagógico y comunicativo y secuencias generadoras.

Con un total de 6 eventos, el modelo “pedagógico y comunicativo” es el segundo en número asignaciones por secuencias. El modelo que más secuencias se suman para su formación ha sido el “modelo evasivo” con 8 eventos de secuencias.

No están presentes en este modelo los informantes 1, 11, 17 y 20, el profesor 3 solo tiene un evento y los profesores 2 y 4, con 3 asignaciones son los más frecuentes de todo el modelo. Son características que se reflejarán en la categorización final del MM de estos dos profesores, más precisamente, esta relación de frecuencia se observará más detalladamente en el nivel 5 del análisis, en la tabla que resume los grupos de modelos didácticos.

Resaltamos que, de las seis secuencias, cuatro de ellas (modo, objetivos, teorías y sin referente propuesto) coinciden con el mismo “sub tema del modelo” que tiene el “foco en el alumno y en el aprendizaje de habilidades lingüísticas”. Es muy significativo que el tercer “sub título”, que se origina en la secuencia de las necesidades de perfeccionamiento docente esté centrada en el propio docente. De ahí, identificamos que en el modelo “pedagógico comunicativo” los profesores 2, 5, 6, 9, 12, 18, 19, 21 demandan para su perfeccionamiento “adquirir la lengua en un modelo con base en intenciones significativas y para el uso”.

Los profesores de este modelo tienen en común la creencia en una **práctica docente en la cual el alumno es el centro del aprendizaje de habilidades lingüísticas de la lengua con base en la motivación del alumno.**

Sobre el proceso de categorización de los profesores resaltamos que el hecho de un informante estar o no presente en un modelo no implicará que este modelo

prevalezca o se excluya definitivamente de su MM. Es decir, la categorización final en grupos docentes es fruto de todo el proceso analítico.

7.6.3.4 Modelo: enseñanza instrumental:

MODELO DOCENTE ENSEÑANZA INSTRUMENTAL	SECUENCIA (REFERENTE)	PROFESOR (ORIENTACIÓN POSITIVA)
(Sub temas) Con foco en criterios cuantitativos: semestre año; en el uso del libro didáctico, recursos, contenidos, materiales. Foco en la Selectividad.	2 Modo.	2,3,4,5,10,11,12,13, 19,20
Con foco en la gramática normativa.	3 Objetivos.	7,10,11,12,17
Con foco en la gramática normativa, en el material didáctico, en la práctica docente y en documentos curriculares.	4 Teorías.	9,18
Con foco en necesidades instrumentales (tocar instrumento, especialización docente) en la gramática normativa y en la creación/disponibilidad de material didáctico.	6 Necesidad de perfeccionamiento.	4,10,11 7,14,17
Dificultad en el aprendizaje de la gramática normativa.	7 Dificultades como profesor.	6,7,13

Tabla 49: Modelos docentes sobre la enseñanza instrumental y secuencias generadoras.

Observamos que este modelo está formado por más “sub títulos” que los anteriores. Sin embargo, define un modelo de enseñanza de la lengua alejado de propósitos educacionales, de la producción y referencia a un modelo con foco en puntos específicos como aprender a leer para contestar un examen, para aprender la gramática sin definir el contexto. El alumno, sus necesidades formativas y el proceso de aprendizaje de una forma general no están en el centro de las acciones declaradas. Estas a su vez, están en función de materiales, contenidos y en el propio profesor.

De todas las secuencias que componen el modelo la que tiene más adscripciones es la que evidencia la idea de programar como una acción de dividir los contenidos, en su mayoría el libro didáctico, en los períodos del año lectivo. En segundo lugar está la enseñanza instrumental volcada a la gramática.

Sobre el modelo de enseñanza instrumental ha sido posible identificar que subyace la siguiente creencia: **programar o planificar el curso es una división de contenidos del libro didáctico en un espacio de tiempo (año o semestre), enseñar ELE en la EM es “enseñar la gramática”, habilidades lingüísticas aisladas y atender a demandas formativas para la Selectividad.**

7.6.3.5 Modelo: evasivo, no comprometido.

MODELO DOCENTE EVASIVO, NO COMPROMETIDO	SECUENCIA (REFERENTE)	PROFESOR (ORIENTACIÓN POSITIVA)
(Sub temas) Con el uso del libro didáctico	1 Libro.	1,2,3,5,6,7,9,11,14,16,17, 18,19,21
Con el uso de materiales, no contesta, sin justificación.	1.3 Material	1,2,3,5,6,7,8,9,10, 12,13,15,16,18,19,20
Con la reflexión específica sobre los “modos de planificar”.	2 Modo.	1,6,7,8,9,14,17,18
Con la reflexión específica sobre los objetivos curriculares.	3 Objetivos.	1,3,4,5,6,8,9,13,14,15,18,19,20
Con la reflexión específica sobre teorías curriculares.	4 Teorías.	1,2,6,10,12,13,14,15,16, 17,18,19,20,21
Con foco en la motivación de los alumnos:	5 Elementos del aprendizaje del alumno	1,2,5,6,7,8,14,15,17,18, 20
Evasivo, no comprometido con la reflexión sobre las necesidades de perfeccionamiento didáctico.	6 Necesidad de perfeccionamiento.	4,8,9,11,14,15,17,18,19, 21
No comprometido con la reflexión libre (∅).	8 Sin referente propuesto	4,8,9,11,14,15,17,18,19, 21

Tabla 50: Modelo docente evasivo, no comprometido y las secuencias generadoras.

Este modelo sintetiza la gran dificultad que los informantes han tenido en reflexionar sobre su práctica docente con el foco en el currículo. Es el que contiene más “sub temas” de todos, la única secuencia (referente) que no contribuye para su formación es la 7 que indaga sobre las dificultades docentes. Es también el modelo que tiene la mayor cantidad de profesores adscritos. Además de las adscripciones por informantes, la profusión de “sub temas” es también un refuerzo a la idea del modelo evasivo.

El tema que más se destaca en número de informantes es el 4, referente a las teorías que se utilizan para programar. Este dato indica, como se ha visto, no solo la falta de motivación en la participación en la encuesta, pero también en la ausencia de terminología y conocimientos específicos al campo del currículo de lenguas extranjeras.

En la última línea están los informantes que no apuntaron ninguna observación en la secuencia 8 que es un espacio para la libre reflexión y sin un referente propuesto.

Este modelo se estructura con secuencias que representan ideas “no comprometidas, evasivas” con la reflexión sobre los temas propuestos y por ello no identificamos ninguna creencia subyacente.

Este modelo finaliza el 4º nivel de la segunda etapa del protocolo, hemos observado como las secuencias han contribuido cuantitativamente y cualitativamente para la formación de cada uno de los modelos docentes. Pasamos ahora para el 5º nivel en el cual contrastamos los modelos en tablas y clasificamos en grupos a los profesores según la posición de comprometimiento que tienen.

7.6.3.6 Análisis de tablas contrastivas de los modelos y grupos docentes.

A continuación analizamos tres tablas contrastivas con las categorías y modelos docentes agrupados por afinidades conceptuales. La primera contiene el modelo “pedagógico comunicativo” e “instrumental”, en la segunda están las relaciones de comprometimiento de los profesores hacia el libro y los materiales, también el modelo de “transferencia de responsabilidad” y el “evasivo”. La tercera y última tabla categorizamos a cada profesor por el modelo docente que corresponde en dos grupos según el comprometimiento que presentan sobre el cuestionario y a las ideas subyacentes de las secuencias.

7.6.3.6.1 Análisis contrastivo de los grupos de modelos docentes.

En la siguiente tabla tenemos una visualización general de la ocurrencia de cada profesor por secuencia que compone los modelos, pedagógico comunicativo e instrumental. El modelo pedagógico admite un total de 126 posibilidades (recuadros) y solo 32 son “ocupadas”, lo que representa un 25,39 % de todas las posibilidades. El modelo instrumental tiene 105 posibilidades y solo 27 fueron “ocupadas”, representando 25,7%. Tomando en consideración la proporcionalidad entre 126 pedagógico y 105 instrumental, prevalece el modelo pedagógico sobre el instrumental.

Las casillas vacías indican que la tendencia de la secuencia fue negativa o no llegó a constituirse en un modelo docente como es el caso del modelo B: “Contexto escolar: objetivos, materiales número de alumnos” referente de la secuencia 7

(dificultades). De la misma forma el modelo C: “Política educacional” de la secuencia (8) no se conjugó con otros modelos en la misma orientación y por ello no avanzaron en el análisis.

Sobre las secuencias que tienen más adscripciones señalamos que del modelo pedagógico, 11 profesores registran 15 eventos en las secuencias con “foco en los alumnos y en el aprendizaje de habilidades lingüísticas”, del lado del modelo instrumental, 11 profesores también registran un total de 17 eventos en las secuencias con “foco en la gramática normativa” y sus respectivos “sub títulos”.

Sobre los mayores cuantitativos de eventos: por el lado del modelo pedagógico se asignan los profesores 2, 4, 12,16 y 21 y del lado instrumental los profesores 4, 10, 11, 12, 13, 21.

De esta tabla también observamos el contraste entre los profesores de las escuelas privadas y públicas. Estos profesores ese caracterizan por el predominio del modelo pedagógico frente al modelo instrumental y salta a la vista que ninguno de ellos tengan ocurrencias en las secuencias referentes a “teorías “(4), dificultades como profesor (7) y la 8, espacio para libre expresión. De este grupo los profesores 16, 18 y 21 son los que presentaron mayor número de ocurrencias.

Todos los datos de esta tabla y que acabamos de evidenciar son esenciales para la última tabla de este nivel de análisis en la cual categorizamos todos los profesores en función de dos grupos: informantes comprometidos y los no comprometidos.

Contraste de modelos docentes: pedagógico comunicativo e instrumenta con “sub temas” y secuencias generadoras.

MODELOS DOCENTES											
PEDAGÓGICO COMUNICATIVO							INSTRUMENTAL				
Con foco en el alumno y en el aprendizaje de habilidades lingüísticas.							Foco en la gramática normativa				
Con foco en la motivación de los alumnos:			Como perfeccionamiento como usuario de la lengua y en temas didáctico pedagógicos.				Con foco en criterios cuantitativos: semestre año; en el uso del libro didáctico, recursos, contenidos, materiales. Foco en la Selectividad.	Foco en la gramática normativa	Y en el material didáctico, en la práctica docente y en documentos curriculares.	Y foco en necesidades instrumentales (tocar instrumento, especialización docente) y en la creación/disponibilidad de material didáctico.	Dificultad en el aprendizaje de la gramática normativa.
SEQ.→ PROF.↓	2 Modo	3 Obj.	4 Teo	8 Sin Ref.	5 Elem.Apr	6 Nec.Perf.	2 Modo	3 Obj.	4 Teo.	6 Nec.Perf.	7 Dif. Prof.
1											
2		X		X		X	X				
3					X		X				
4	X		X		X		X			X	
5			X			X	X				
6				X		X					X
7			X					X		X	X
8			X						X		
9					X	X					
10					X		X	X		X	
11							X	X		X	
12				X	X	X	X	X			
13				X	X		X				X
14										X	
15	X										
16	X	X			X						
17								X		X	
18						X			X	X	
19					X	X	X				
20							X				
21	X	X			X	X					

Tabla 51: Contraste modelos docentes pedagógico comunicativa e instrumental.

7.6.3.6.2 Contraste entre los modelos docentes según el comprometimiento.

En la tabla siguiente se puede visualizar la relación de cada profesor con las categorías de las secuencias y los tres modelos docentes: “el libro didáctico”, “la transferencia de responsabilidad” y “la evasión”. El modelo “uso del libro y material didáctico” admite un total de 44 posibilidades (recuadros) y solo 8 son “ocupadas”, lo que representa un 38 % de todas las posibilidades. Sobre la “transferencia de responsabilidad” el total de posibilidades es 44 y 15 son marcados, lo que representa 71,45 % de adscripciones. Al analizar el modelo “evasivo” no se ha incluido la última columna (8. Sin referente propuesto) por contener características propias que analizamos a continuación. En total ese modelo presenta 147 posibilidades y 87 fueron señaladas, este dato representa la adscripción de 59,18%. Como se percibe, son pocos los profesores comprometidos con el uso del libro y el material didáctico, solo los temas 7 y 8 contribuyen para la “categoría de transferencia de responsabilidad”. El resultado del modelo “evasivo” refuerza la idea de la dificultad que los profesores han tenido en reflexionar sobre su práctica docente y el currículo de la asignatura.

La última columna (8. Sin referente propuesto), 10 informantes no contestaron, 3 secuencias no tuvieron modelo al cual asignarse y 2 tuvieron orientación con tendencia (T-). Los enunciados de los informantes 2, 6, 12 y 13 no son “evasivos” y presentaron orientación positiva en los modelos “transferencia de responsabilidad (T)” y en el “pedagógico comunicativo” (P), respectivamente aparecen en la tabla como P8, T8, P8, P8, P8, T8.

El profesor 4 es único que tuvo dos adscripciones en el modelo docente “del libro y materiales”, en el siguiente modelo (“transferencia de responsabilidad”), se destacan los profesores 3 y el 16 con dos adscripciones. En el modelo “evasivo” el profesor 18 tuvo 7 adscripciones a las secuencias de los modelos con orientaciones evasivas. Y los profesores 1, 6 y 7 presentaron 6 adscripciones.

Observamos que los profesores de las escuelas públicas (de 16 a 21) no presentan ninguna adscripción al modelo del libro didáctico, este hecho se reflejará en la primera columna del modelo “evasivo”. Aún sobre los profesores de la enseñanza pública resaltamos que los informantes 17 y 18 presentaron

respectivamente 6 y 7 asignaciones a secuencias evasivas. Además, en la columna de teorías (4) todos los profesores fueron evasivos.

Contraste de modelos docentes sobre el uso del libro didáctico, transferencia de responsabilidad y evasivos con “sub temas” y secuencias generadoras.

MODELOS DOCENTES												
USO DEL LIBRO Y MATERIALES		TRANSFERENCIA DE RESPONSABILIDAD		EVASIVO								
Libro didáctico.	Uso de materiales para planificar además del libro didáctico.	Transferencia de responsabilidad para el alumno y otros		Con el uso del libro didáctico	Con el uso de materiales (no contesta, sin justificación)	Con la reflexión específica sobre los “modos de planificar”.	Con la reflexión específica sobre los objetivos curriculares.	Con la reflexión específica sobre teorías curriculares	Con foco en la motivación de los alumnos:	No comprometido con la reflexión sobre las necesidades de perfeccionamiento didáctico.	No comprometido con la reflexión libre (Ø).	
SEQ.→ PROF.↓	1 Libro.	1.3 Mat .	7 Dif. Prof.	8 Sin Ref.	1 Libro	1.3 Mat.	2 Modo	3 Obj.	4 Teo.	5 Elem. Apr.	6 Nec. Perf.	8 Sin Ref.
1					X	X	X	X	X	X		SM
2			X		X	X			X	X		P3
3			X	X	X	X		X				TR4
4	X	X	X					X			X	Ø
5			X		X	X		X		X		SM
6					X	X	X	X	X	X		P8
7					X	X	X			X		SM
8			X			X	X	X		X	X	Ø
9			X		X	X	X	X			X	Ø
10	X					X			X			SM
11					X						X	Ø
12	X					X			X			P8
13	X					X		X	X			P8
14		X	X		X		X	X	X	X	X	Ø
15			X			X		X	X	X	X	Ø
16			X	X	X	X			X			TR8
17		X	X		X	X	X		X	X	X	Ø
18			X		X	X	X	X	X	X	X	Ø
19			X		X	X		X	X		X	Ø
20						X		X	X	X		T-
21		X	X		X				X		X	Ø

Tabla 52: Contraste modelo docente sobre el libro didáctico, transferencia de responsabilidad y evasivos.

SM: Sin Modelo docente (se refiere secuencias que no se agrupa a una otra secuencia de otros modelos. **P:** Abreviación de “pedagógico”, hace mención que en la columna 8, la respuesta contiene un tema del modelo pedagógico (El número al lado del P corresponde al tema de la secuencia correspondiente). **Ø:** Indica que no hay texto, no ha sido contestada. **T-:** Indica que la secuencia presentó tendencia negativa y no corresponde a una modelo. **TR:** indica transferencia de responsabilidad.

7.6.3.6.3 Grupos de modelos docentes.

La siguiente tabla contiene todos los profesores en función de las categorías y modelos con sus sub títulos identificados por palabras clave y abreviaciones. En la línea superior, clasificamos a todos en dos grupos según el comprometimiento que han presentado.

Venimos desarrollando un análisis en función de dos grupos de modelos (comprometido y no comprometido) el primero comprende secuencias con estructuras lingüísticas que están alineadas con los temas propuestos o presentaron una orientación positiva a su concreción. En el sentido inverso (no comprometido), están los enunciados evasivos u ocultaciones marcadas por distorsiones, eliminaciones o generalizaciones. Están subyacentes a estos dos grupos elementos identificados en las etapas del análisis como la coherencia temática de las respuestas, la “motivación” del profesor en contestar al cuestionario y reflexionar sobre los temas propuestos. Asimismo contribuyen a la posición del sujeto enunciador, si está en primera o segunda persona, en singular o plural, el tipo de conducta discursiva, el entendimiento de las implicaturas de las preguntas y el análisis crítico del APLD.

La columna del grupo “comprometido” está formada por cinco modelos docentes: “pedagógico y comunicativo”, “enseñanza instrumental” y “comprometido con el uso del libro y del material didáctico”. Este grupo suma 57 (20, 9%) ocurrencias de un total de 273 posibilidades a partir de 13 categorías. El modelo que tuvo más ocurrencias fue el “pedagógico comunicativo” formado por cuatro categorías que suman 15 adscripciones. Por el otro lado, el grupo de modelos “no comprometidos” está compuesto por 9 categorías (sin la 8) que dan un total de 188 con 87. Este número representa la mayor cantidad proporcional de adscripciones, corresponde 59,18 % de las posibilidades. Por lo tanto, aunque con totales diferentes (273 pedagógicos y 188) prevalece la evasión y el grupo de profesores no comprometidos.

La tabla nos permite una visualización del contexto de las ocurrencias y a los profesores en contraste con otros. Resaltamos que el profesor 1 es el único que no presenta ningún tema del grupo “comprometido”, sin embargo, de este mismo lado, los profesores 4 y el 12 fueron los que a más secuencias se asignaron, un total de 5.

Del grupo comprometido el modelo pedagógico con las categorías 2,3,4 y 8 tienen al alumno como el centro de sus concepciones y el aprendizaje de habilidades lingüísticas. Aún en este mismo grupo, observamos que las categorías 3,4,6 y 7 tienen la gramática como como el núcleo de sus concepciones.

Del otro lado, el modelo “evasivo” está compuesto por 7 categorías (1, 1.3, 2,3,4,5 y 6), es el que contiene la mayor cantidad de adscripciones (72) de los dos grupos.

Al contrastar la cantidad de adscripciones de las escuelas públicas y privadas observamos un movimiento muy semejante entre los dos tipos de instituciones. La mayoría de los profesores de los dos tipos de escuelas se demostraron no comprometidos y del modelo “evasivo”. Es decir, con estos datos concluimos que la dificultad en contestar al cuestionario y las secuencias evasivas no representan una diferenciación por tipo de institución de enseñanza.

Contraste de los grupos de modelos docentes “comprometido” y “no comprometido”.

GRUPOS																							
COMPROMETIDO													NO COMPROMETIDO										
PEDAGÓGICO COMUNICATIVO						INSTRUMENTAL					USO DEL LIBRO Y MATERIAL		Trasnfs. Resp.		Evasivo								
Alumno		Motiva.	Usuario		C. C	Foco en la Gramática				libro	material	7	8	1	1.3	2	3	4	5	6	8		
SEQ.→ PROF.↓	2	3	4	8	5	6	2	3	4	6	7	1	1.3	7	8	1	1.3	2	3	4	5	6	8
1																X	X	X	X	X	X		SM
2		X		X		X	X							X		X	X			X	X		P3
3					X		X							X	X	X	X		X				TR4
4	X		X		X		X			X		X	X	X					X			X	∅
5			X			X	X							X		X	X		X		X		SM
6				X		X					X					X	X	X	X	X	X		P8
7			X					X		X	X					X	X	X			X		SM
8			X						X					X			X	X	X		X	X	∅
9					X	X								X		X	X	X	X			X	∅
10					X		X	X		X		X					X			X			SM
11							X	X		X						X						X	∅
12				X	X	X	X	X				X					X			X			P8
13				X	X		X				X	X					X		X	X			P8
14										X			X	X		X		X	X	X	X	X	∅
15	X													X			X		X	X	X	X	∅
16	X	X			X									X	X	X	X			X			TR8
17								X		X			X	X		X	X	X	X	X	X	X	∅
18						X			X	X				X		X	X	X	X	X	X	X	∅
19					X	X	X							X		X	X		X	X		X	∅
20							X										X		X	X	X		T-
21	X	X			X	X							X	X		X				X		X	∅

Tabla 53: Contraste ente los grupos de modelos docentes comprometidos y no comprometidos.

Abreviaciones de la tabla: **CC**: criterios cuantitativos. **SM**: Sin Modelo docente (se refiere secuencias que no se agrupa a una otra secuencia de otros modelos. **P**: Abreviación de “pedagógico”, hace mención que en la columna 8, la respuesta contiene un tema del modelo pedagógico (El número al lado del P corresponde al tema de la secuencia correspondiente). **∅**: Indica que no hay texto, no ha sido contestada. **T**:: Indica que la secuencia presentó tendencia negativa y no corresponde a un modelo. **TR**: indica transferencia de responsabilidad.

7.6.3.6.4 Síntesis de los modelos docentes en grupos de profesores comprometidos y no comprometidos.

En la siguiente tabla establecemos a cual grupo los profesores pertenecen. Llamamos esta clasificación de “síntesis” de modelos docentes. Para llegar a ella, conjugamos criterios cualitativos y cuantitativos previamente descritos.

Señalamos que esta síntesis evolucionó de referenciales internos de las declaraciones de los profesores y del recorrido que hicimos. Esta categorización final (modelos síntesis) de los docentes encierra la trayectoria para la descripción de los MM de los docentes con relación a temas curriculares.

En la tabla observamos que de los 21 profesores, un total de 6 (4,10,11,12,13, y 21) presentan características de “profesores comprometidos” y el modelo que predomina en este grupo es el “pedagógico comunicativo e instrumental”. Por otro lado, en el grupo de los “no comprometidos” prevalece el modelo “evasivo”, en un total de 15 (1,2,3,5,6,7,8,9,14,15,16,17,18,19,20). Estos números ratifican la tendencia de que en esta muestra de profesores prevalece los no comprometidos y en segundo lugar los comprometidos con la enseñanza “pedagógica comunicativa” con foco en el alumno, seguidos del modelo instrumental con foco en la gramática.

Los informantes “comprometidos” 4 y 13 tienen más adscripciones en el modelo instrumental y por ello llevan la clasificación de “instrumental pedagógico”. De forma inversa ocurre con el informante 21, que tiene más ocurrencias en el modelo pedagógico y lo consideramos “pedagógico instrumental”. Los informantes 10 y 11 solo presentaron adscripciones en el modelo instrumental, serán clasificados de “comprometido instrumental”. El informante 12 presenta igualdad de ocurrencias entre los modelos “pedagógico e instrumental” y lo consideramos solo “comprometido”.

Otro punto que se puede visualizar a partir de esta tabla es la comparación entre los profesores de escuela pública o privada. Los únicos datos que vemos saltar a la vista es que la gran mayoría de los informantes de las escuelas públicas “no están comprometidos”. Por el lado del comprometimiento prevalece el modelo “instrumental” y del lado derecho (no comprometido) el “evasivo”. No se han identificado elementos que demarquen una frontera explícita entre los profesores de la enseñanza pública y privada. Concluimos que las categorías y los grupos desarrollados en este proceso analítico son suficientes para la determinación de esta

diferenciación y también que los modelos del grupo analizado se caracteriza independientemente del régimen laboral al que están inmersos.

Categorización final de los profesores según los modelos y grupos docentes.

MODELOS DOCENTES							SÍNTESIS MODELOS DOCENTES
Pedagógico comunicativo	Instrumental	Transferencia de responsabilidad	Evasivo	GRUPOS			
↓	↓	↓	↓	↓			
GRUPO → PROF. ↓	↓ Comprometido ↓			↓ No comprometido ↓			
	↓	↓	TOTAL	↓	↓	TOTAL	
1	0	0	0	0	6	6	NO COMPROMETIDO
2	3	1	4	1	4	5	NO COMPROMETIDO
3	1	1	2	1	3	4	NO COMPROMETIDO.
4	3	4	7	1	2	3	COMPROMETIDO: INSTRUMENTAL Y PEDAGÓGICO
5	2	1	3	1	4	5	NO COMPROMETIDO
6	2	1	3	0	6	6	NO COMPROMETIDO
7	1	3	4	0	4	4	NO COMPROMETIDO
8	1	1	2	1	5	6	NO COMPROMETIDO
9	1	0	1	1	5	6	NO COMPROMETIDO
10	0	4	4	0	2	2	COMPROMETIDO: INSTRUMENTAL
11	0	3	3	0	2	2	COMPROMETIDO: INSTRUMENTAL
12	3	3	6	0	2	2	COMPROMETIDO:
13	2	3	5	0	3	3	COMPROMETIDO: INSTRUMENTAL Y PEDAGÓGICO
14	0	2	2	1	6	7	NO COMPROMETIDO
15	1	0	1	1	5	6	NO COMPROMETIDO
16	3	0	3	2	3	5	NO COMPROMETIDO
17	0	3	3	1	6	7	NO COMPROMETIDO
18	1	2	3	1	7	8	NO COMPROMETIDO
19	2	1	3	1	5	6	NO COMPROMETIDO
20	0	1	1	0	4	4	NO COMPROMETIDO
21	4	1	5	1	3	4	COMPROMETIDO: PEDAGÓGICO COMUNICATIVO Y INSTRUMENTAL

Tabla 54: Síntesis modelos docentes.

7.6.3.6.5 Análisis de los profesores agrupados por modelos docentes y los datos de identificación del “apartado I” del cuestionario.

A continuación confrontamos los datos de identificación de los informantes contenidos en el Apartado I del cuestionario. Nuestro objetivo es identificar posibles semejanzas o discrepancias entre los datos de los profesores de cada uno de los grupos de la tabla “síntesis de modelos docentes”. Por tratarse de datos cuantitativos nos valdremos de estos criterios para identificar si los profesores presentan semejanzas, si son homogéneos en cada uno de los temas o más bien si hay diversidad entre los mismos.

Las siguientes tablas están formadas por los dos grupos de modelos docentes, enseguida viene la identificación del tipo de escuelas (pública o privada) y las respuestas de los profesores en función de la primera columna. Estas a su vez, van con la numeración correspondiente a cada uno de los ítems de los temas del apartado I del cuestionario que resumimos a continuación:

1. Identificación:
 - 1.1 Hombre.
 - 1.2 Mujer.
 - 1.3 Edad.
 - 1.4 Lengua materna.
 - 1.5 Dirección de correo electrónico.
2. Formación académica:
 - 2.1 Institución.
 - 2.2 Pública.
 - 2.3 Privada.
 - 2.2 (2.4)* Año de conclusión.
3. Curso(s) relacionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera.
4. ¿Estás en posesión de algún diploma de español como lengua extranjera?
 - 4.1 DELE BÁSICO
 - 4.2 DELE INTERMEDIO
 - 4.3 DELE SUPERIOR
 - 4.4 OTROS
5. Tipo de Institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, elige aquella en la que tengas más horas de clases:
 - 5.1 Escuela pública federal
 - 5.2 Escuela pública del estado
 - 5.3 Escuela pública municipal
 - 5.4 Escuela privada

5. 5 Otro _____

6. Tiempo de docencia en la asignatura de lengua española:

7.6.3.6.6 Grupo de profesores comprometidos y datos de identificación (apartado I):

Observamos que los profesores se agrupan en dos bloques de datos, uno con elementos homogéneos, con poca diversidad en un mismo tema del cuestionario y otro más heterogéneo. El primero está formado por los siguientes temas: el género, de los 6 profesores, 3 son hombres y 3 mujeres; cuanto a la edad, todos están en la franja de los 30 años, hay una diferencia de 4 años entre el más joven con 33 y el mayor con 37; todos tienen el portugués como lengua materna; sobre la conclusión del curso superior, todos, a excepción del 21, concluyeron el curso superior entre los años 2000 y 2004; los 6 informantes realizaron al menos un curso de perfeccionamiento o de pos grado relacionado con la enseñanza del ELE; solo los profesores 21 y 13 no contestaron el nivel del DELE que poseen.

En este grupo solo el informante 21 es de escuela pública y los demás de la enseñanza privada. A su vez los profesores 4,10,11 y 8 presentan de 8 a 12 años de docencia en ELE en la EM, los informantes 13 y 21 discrepan de los anteriores al presentar respectivamente 4 y 1 año. Por otro lado, los puntos más heterogéneos de este grupo están relacionados a la formación docente en cursos superiores. Los profesores 4, 10 y 21 (en andamiento) estudiaron la carrera de Letras en el curso de Licenciatura de letras con formación en lengua portuguesa y española en instituciones públicas (UFPE y UFRPE). Los demás no son del área de letras en su formación superior inicial, el informante 11 es licenciado en historia, el 13 en filosofía y los profesores 12 y 21 en pedagogía.

En resumen, el grupo de profesores comprometidos se caracteriza por presentar datos homogéneos, sin diversificación o excesiva predominancia de una variable determinada con relaciona al género de los profesores, a la edad, a la lengua materna, a los años que se licenciaron, a cursos de perfeccionamiento y pos grado, a poseer títulos del DELE, a enseñar en escuelas privadas (menos el 21) y los años de docencia. Y discrepan internamente sobre la formación universitaria.

Individualmente, el informante que más se diferencia de los demás del grupo es el profesor 21, es de escuela pública, el mayor del grupo, presentar dos cursos superiores y un solo un año de experiencia como profesor de ELE en la EM.

Contraste entre profesores comprometidos y datos del apartado I

PROFESORES COMPROMETIDOS						
	ESCUELA PRIVADA					ESCUELA PÚBLICA
Prof→ Datos ↓	4	10	11	12	13	21
1.1 1.2	H	M	M	H	H	M
1.3	33	36	Sin Respuesta	35	33	37
1.4	PORT.	PORT.	PORT.	PORT.	PORT.	PORT.
2	LIC: PORT./E.	LIC: PORT./E.	LIC. HIST	PEDAGOGÍA.	FILOSOFIA	PEDAGOGIA Y LIC: PORT./E.(en andamamiento)
2.1	UFPE	UFPE	Sin Respuesta	FAFIRE	Sin Respuesta	FAFICA UFRPE
2.2 2.3	PUBL.	PUBL.	PUBL.	PRIV.	PRIV.	PRIV. PUBL.
2.4 (2.2)*	2001	2000	Sin Respuesta	2006	2004	1995
3	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
4	Sup.	Interm.	Sup.	Básico	Sin Respuesta	Sin Respuesta
5.1 5.2 5.3 5.4 5.5	PRIV.	PRIV.	PRIV.	PRIV.	PRIV.	PUBL. Estado
6	10 años	10 años	12 años	8 años	4 años	1 años

Tabla 55: Profesores comprometidos y datos del apartado I

*En el cuestionario original donde está 2.2 debe ser 2.4.

1. Identificación: 1.1 Hombre, 1.2 Mujer, 1.3 Edad, 1.4 Lengua materna, 1.5 Dirección de correo electrónico. 2. Formación académica: 2.1 Institución, 2.2 Pública, 2.3 Privada, 2.2 (2.4)* Año de conclusión. 3. Curso(s) relacionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera. 4. ¿Estás en posesión de algún diploma de español como lengua extranjera? 4.1 DELE BÁSICO, 4.2 DELE INTERMEDIO, 4.3 DELE SUPERIOR, 4.4 OTROS. 5. Tipo de Institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, elige aquella en la que tengas más horas de clases: 5.1 Escuela pública federal, 5.2 Escuela pública del estado, 5.3 Escuela pública municipal, 5.4 Escuela privada, 5.5 Otro. 6. Tiempo de docencia en la asignatura de lengua española.

Abreviaciones de la tabla: H: hombre; M: mujer; PORT: portugués; LIC: PORT./E: Licenciatura portugués y español; LIC. HIST: Licenciatura en Historia. UFPE: Universidade Federal de Pernambuco; UFRPE: Universidade Federal Rural de Pernambuco; FAFIRE: Faculdade Frassinetti do Recife; FAFICA: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru.

7.6.3.6.7 Análisis del grupo de profesores no comprometidos y los datos del “apartado I” del cuestionario.

Al igual que el modelo anterior los informantes no comprometidos se agrupan en dos bloques de datos, uno con elementos homogéneos, con poca diversidad en un mismo tema del cuestionario y otro más heterogéneo. Pero, una vez contrastados los dos grupos identificamos que los temas que discrepan en el interior de cada grupo no son los mismos. Si en el grupo de profesores comprometidos la carrera universitaria era el tema con mayor variedad, aquí no representa lo mismo, la gran mayoría es licenciada en lengua portuguesa y española. Predomina las titulaciones en instituciones públicas (UFPE y UFRPE), solo 4 informantes se titularon en instituciones privadas.

En este grupo, el bloque de temas homogéneos se aúna en torno a los temas de género: la muestra está compuesta por 6 hombres y 9 mujeres; la lengua materna, con excepción del informante 8, es el portugués; el título de la licenciatura, todos son licenciados en lengua portuguesa y española; la participación en curso de post grado o de formación continuada, 5 no contestaron a este tema y los demás afirman haber realizado algún tipo de curso; titulación de diploma DELE, todos poseen una titulación. Por el otro lado, los puntos que más discrepan son: la edad, al establecer franjas de 14 años de diferencia identificamos la primera que entre 22 y 36 años. En este período ocurren 14 profesores, la segunda franja que empieza con los 37 y va hasta los 51 años ocurren tan solo 4 informantes. Este grupo es, por lo tanto, el más joven. El segundo tema en cual hay más discrepancias está relacionado al anterior, se refiere al año de conclusión de las carreras universitarias: identificamos dos franjas, la primera comprende informantes que concluyeron la carrera entre los años de 1996 y 2006, en total son 4, el otro va del año de 2007 hasta 2013 y presenta 11 informantes. Estos datos indican que en el grupo de profesores no comprometidos prevalecen titulaciones más recientes. Por fin, con relación a los años de experiencia docente identificamos que al hacer una media aritmética sumando los años de experiencia docente por el número de informantes llegamos al 6,42 (total 90 dividido por 14 profesores), es por lo tanto menos tiempo

de docencia si comparamos con el grupo de los seis profesores comprometidos que presenta una media de 7,5 años de experiencia por informante que se llega a partir del total 45 años dividido por 6 de profesores.

Aisladamente observamos que el profesor 8, tiene 42 años, es el único que tiene el español como lengua materna y ha estudiado en una institución extranjera (Universidad de Salamanca). No contesta si ha hecho cursos de posgrado o perfeccionamiento, tiene el DELE superior y enseña desde hace 10 años en escuela privada. Aunque sea el informante más atípico de la muestra no identificamos ningún rasgo en el análisis de las declaraciones de su cuestionario que lo diferencie de la gran mayoría de los demás informantes.

Los temas homogéneos como los heterogéneos que caracterizaron los grupos de informantes comprometidos y no comprometidos no debe ser entendido como un fin, más bien una provocación para que nuevos temas de investigación puedan progresar a partir de este punto. Entendemos que de estos hallazgos algunas hipótesis pueden ser generadas tales como: ¿sería la formación académica en otras áreas distintas al curso de letras condicionantes para MM de profesores comprometidos con la enseñanza de pedagógica y comunicativa? Y también ¿el factor edad de los informantes y el tiempo de docencia son elementos que determinan el comprometimiento de los profesores?

Grupo de profesores no comprometidos y datos de identificación (apartado I):

PROFESORES NO COMPROMETIDOS															
ESCUELA PRIVADA											ESCUELA PÚBLICA				
Prof→ Datos ↓	1	2	3	5	6	7	8	9	14	15	16	17	18	19	20
1.1 1.2	M	M	H	M	H	H	H	M	M	M	M	H	M	M	H
1.3	27	35	51	26	Sin Resp.	Sin Resp.	42	27	22	23	23	36	37	24	25
1.4	PORT.	PORT.	PORT.	PORT.	PORT.	PORT.	ESP.	PORT.	PORT.	PORT.	PORT.	PORT.	PORT.	PORT.	PORT.
2	No define	LIC: PORT./E	EDU. REL LIC: PORT./E	LIC: PORT./E	LIC: PORT./E	LIC: PORT./E	LIC: PORT./E	LIC: PORT./E	LIC: PORT./E	LIC: PORT./E	LIC: PORT./E	LIC: PORT./E	LIC: PORT./E	LIC: PORT./E	LIC: PORT./E
2.1	UNIVERSO	UFRPE	SETEMARE UFPE	UFPE	FAFIRE	UFPE	Univ. Salamanca	UFPE	UNICAP	UFPE	UFPE	UFPE	UFPE FAFIRE	FAESC	UPE
2.2 2.3	PRIV.	PUBL.	PUBL.	PUBL.	PRIV.	PUBL.	PUBL.	PUBL.	PRIV.	PUBL.	PUBL.	PUBL.	PRIV. PUBL.	PRIV.	PUBL.
2.4 (2.2)*	2008	2001	1996	2007	2009	2007	2009	2008	2013	2010	2010	1999	2006	Sin Resp.	2012
3	SÍ	Sin Resp.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	Sin Resp.	SÍ	SÍ	Sin Resp.	Sin Resp.	SÍ	Sin Resp.	Sin Resp.	SÍ
4	Interm.	Básico	Interm.	Básico	Sup.	Sup.	Sup.	Sup.	Interm.	Interm.	Interm.	Interm. Otros	Sup.	Sup.	Sup.
5.1 5.2 5.3 5.4 5.5	PRIV.	PRIV.	PRIV.	PRIV.	PRIV.	PRIV.	PRIV.	PRIV.	PRIV.	PRIV.	PUBL. Estado	PUBL. Estado	PUBL. Estado	PUBL. Estado	PUBL. Estado
6	7 años	8 años	22 años	7 años	2 años	5 años	10 años	4 años	2 años	1 años	1 años	Sin Respue sta	10 años	7 años	4 años

Tabla 56: Profesores no comprometidos y datos del apartado I

En el cuestionario original donde está 2.2, debe ser 2.4. 1. Identificación: 1.1 Hombre, 1.2 Mujer, 1.3 Edad, 1.4 Lengua materna, 1.5 Dirección de correo electrónico (solo en el cuestionario). 2. Formación académica: 2.1 Institución, 2.2 Pública, 2.3 Privada, 2.2 (2.4) Año de conclusión. 3. Curso(s) relacionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera. 4. ¿Estás en posesión de algún diploma de español como lengua extranjera? 4.1 DELE BÁSICO, 4.2 DELE INTERMEDIO, 4.3 DELE SUPERIOR, 4.4 OTROS. 5. Tipo de Institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, elige aquella en la que tengas más horas de clases: 5.1 Escuela pública federal, 5.2 Escuela pública del estado, 5.3 Escuela pública municipal, 5.4 Escuela privada, 5.5 Otro. 6. Tiempo de docencia en la asignatura de lengua española. **Abreviaciones de la tabla:** H: hombre; M: mujer; PORT: portugués; LIC: PORT./E: Licenciatura portugués y español; LIC. HIST: Licenciatura em Historia. UFPE: Universidade Federal de Pernambuco; UFRPE: Universidade Federal Rural de Pernambuco; FAFIRE: Faculdade Frassinetti do Recife; FAFICA: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru.

7.6.4 Conclusiones del segundo estudio.

Concluimos el segundo estudio de esta investigación el cual nos permitió un acercamiento de forma criteriosa a los implícitos identificados en el discurso escrito de los cuestionarios. El crítico ha permitido identificar las ideas subyacentes a lo que “dicen que hacen” en su práctica docente. Por ello y acorde con los paradigmas investigativos y metodológico que nos alineamos cerramos el ciclo previamente diseñado con respuestas a cada una de las preguntas que motivó el segundo estudio.

1. ¿A partir del protocolo desarrollado es posible identificar las creencias de los profesores sobre el currículo de ELE?

Se ha hecho un recorrido metodológico criterioso de las secuencias de los cuestionarios que comparan el discurso declarado y las implicaturas identificadas por el protocolo del APLD. Estamos seguros que el rigor del protocolo de análisis ha permitido llegar a triangulaciones de datos de forma coherente para la identificación de las creencias de los informantes. Las creencias se encuentran reflejadas en la conclusión del segundo nivel de análisis de cada análisis de la primera etapa. También identificamos creencias en el nivel cuatro de la segunda etapa, al hacer el análisis de los modelos docentes a partir de las secuencias temáticas generadoras. En ciertos momentos hemos optado por referirnos a “indicios” de creencias por tratarse de temas con poca frecuencia a lo largo del cuestionario o que tuvieron poca definición. De la misma forma, Identificamos algunas creencias sobre temas curriculares específicos y sobre una visión global que el docente ha expresado sobre la planificación o el currículo. Por una adecuación al espacio recompilamos de forma aleatoria algunas creencias individuales y también creencias comunes a algunos modelos decentes:

Creencias individuales:

Profesor 13:

- **Considera que los alumnos no están siendo formados como hablantes de lengua, sino para aprobar la Selectividad.**
- **Cree que la ELE en la EM debe tener el papel de formar usuarios de la lengua “para la vida” y se siente sin autonomía (“libertad”) al tener que cumplir con un plan curricular con foco en los contenidos de la Selectividad.**

Profesor 10:

- **Planificar/programar está relacionado a una formación para capacitar al alumno para el mercado de trabajo y para el desarrollo de habilidades de la lengua con foco en la comunicación.**
- **Planificar/programar ELE está supeditado a las necesidades y motivaciones de los alumnos**
- **La profesora necesita motivar a los alumnos por medio de actividades de lengua oral como el trabajo con música.**

Profesor 21:

- **La profesora concibe que los parámetros curriculares oficiales y el “nivel de conocimiento” que los alumnos tienen de ELE son las referencias para planificar la asignatura”.**

Creencias a partir de los modelos docentes:

- **Modelo: comprometido con el uso del libro y del material didáctico: el libro y los materiales didácticos son la referencia curricular que siguen en su práctica docente.**
- **Modelo: transferencia de responsabilidad: las dificultades y problemas inherentes al aprendizaje y al contexto educacional es una responsabilidad de los alumnos y de otros.**

2. ¿Qué recursos didácticos son utilizados en el diseño de la planificación de las clases de ELE? ¿Y qué función tienen?

Las ocho secuencias de cada cuestionario han generado una gran cantidad de temas que se relacionan a partir de “el libro didáctico”. Con excepción de los profesores, 8,15 y 18, todos los demás 18 profesores declararon que utilizan el libro didáctico en su práctica. De estos 18, solo los profesores 4,10,12,13 son los que se demostraron comprometidos con la reflexión sobre este recurso didáctico y demostraron que lo tiene incorporado a su práctica docente como referencia curricular para la asignatura. En el recorrido analítico sobre cada uno de los temas de las secuencias podemos concluir que el libro didáctico es la base curricular para la asignatura, en su mayoría no es elegido por el profesor sino por la institución, predomina un alejamiento de los profesores de los objetivos de los manuales, interpretamos que los utiliza como una guía para sus actividades en el aula al cual les atribuye el valor de programa/planificación. Es por lo tanto el documento curricular al cual se delega las acciones para anticipar la práctica al planificar, quedando fuera, o no aflorando referencias sobre los procesos de evaluación. Otro punto es la gran profusión de diferentes títulos de libros en la muestra por profesores es un dato muy relevante que debe ser investigado. En total, de los 21 profesores, 10 identificaron el nombre del manual que utiliza. Una vez aplicado los criterios del análisis crítico y de la perspectiva de las categorías y modelos docentes los profesores 4, 10,12 y 13 presentaron comprometimiento con la utilización del

libro y la gran mayoría son evasivos y están en el grupo de profesores no comprometidos.

Los “materiales didácticos” diversos utilizados para planificar o que son puestos en práctica en las clases no se presentan en consonancia al libro, se ha visto que en la mayoría de los casos tienden a ser utilizados sin una relación explícita con objetivos específicos e intenciones declaradas previamente. Son por lo tanto, recursos que no contribuyen con un fin curricular de los cursos de la EM. En la mayoría de los profesores el material didáctico aparece desvinculado a lo que propone el libro didáctico y su uso tiene un papel que llamaremos de “oxigenar” la clase, un papel de motivar a los alumnos. Por otro lado, los materiales relacionados a la gramática, a la práctica de contenidos para la Selectividad son autónomos y son en sí mismos una planificación que tampoco se relaciona con la propuesta del libro didáctico. Con relación a los modelos y grupos docentes, los profesores 4, 14, 17 y 21 presentaron compromiso con el uso de materiales didácticos y la gran mayoría presentó conducta evasiva y del grupo de no comprometidos.

3. ¿Cómo los profesores planifican sus clases de ELE?

Prevalece la idea de división de contenidos en unidades temporales como el año académico, el semestre y unidades. El libro aparece como unidad divisible. Así, el modo está relacionado al cumplimiento del libro en un espacio temporal. A este tema “modo de planificar” afloraron tres modelos docentes que resumen las percepciones de los profesores: El modelo A es que tuvo más adscripciones se refiere a la categorización de los enunciados sobre la **enseñanza instrumental con foco en criterios cuantitativos: semestre, año; en el uso del libro didáctico, recursos, contenidos, materiales y en la Selectividad**. En segundo lugar en el número de profesores está el modelo C: **Evasivo, no comprometido con la reflexión específica sobre “modos de planificar”**. El último modelo en número de docentes es el B: **Pedagógico y comunicativo con foco en el alumno y en el aprendizaje de habilidades lingüísticas**.

4. ¿Qué objetivos los profesores persiguen en las planificaciones que crean o ponen en marcha en sus clases?

En el discurso analizado subyacen objetivos de carácter instrumental y otro pedagógico comunicativo. El modelo instrumental se caracteriza por dar seguimiento al modelo lingüístico propuesto por el libro didáctico. La otra vía que identificamos son los objetivos que atienden al “entrenamiento” de resolución de cuestiones de Selectividad, la interpretación de textos, aprendizaje de vocabulario y tópicos de la gramática normativa.

Los dos tipos de objetivos identificados parten de los modelos docentes. El objetivo pedagógico comunicativo está centrado en el alumno y en el aprendizaje, lo hemos identificado a partir del modelo docente B que es el segundo en número de profesores: **Pedagógico y comunicativo con foco en el alumno y en el aprendizaje de habilidades lingüísticas**. Los objetivos instrumentales están relacionados al modelo docente A que es el segundo en

el número de adscripciones: **Enseñanza instrumental con foco en la gramática normativa.**

Como síntesis de esta pregunta resaltamos que el modelo C (**Evasivo, no comprometido con la reflexión específica sobre los objetivos curriculares**) es el que tuvo mayor número de adscripciones y respalda la idea de la falta de comprometimiento con la identificación de propósitos curriculares.

5. ¿Se basan en algún campo teórico para la concreción de las planificaciones que ponen en práctica?

La tendencia que se ha observado es que no hay ninguna utilización de un referencial teórico de forma estratégica y consciente para la creación de una programación, plan de clase o la estructura de la misma clase. Como hemos visto el libro como guía de la acción docente o el currículo en sí mismo y por ello entendemos que las necesidades de entendimiento de los fenómenos del aprendizaje se delegan a la propuesta de los manuales.

Las categorías de los enunciados sobre este tema generaron tres modelos docentes que caracterizan a tan solo seis informantes una vez que todos los demás presentaron una conducta evasiva, no comprometida. El modelo A, con tan solo dos adscripciones (profesores 9 y 18) se refiere a la **enseñanza instrumental con foco en la gramática normativa, en el material didáctico, en la práctica docente y en documentos curriculares**. Y el modelo B con cuatro adscripciones (profesores 4,5,7,8) **se refiere a la enseñanza pedagógica y comunicativa con foco en el alumno, en el aprendizaje de habilidades lingüísticas**. Por fin, el modelo C: en el cual están las **secuencias evasivas, representa el no comprometido con la reflexión específica sobre las teorías curriculares**.

6. ¿Consideran los factores inherentes al aprendizaje del alumno para concreción de las planificaciones que ponen en práctica?

La motivación, el conocimiento previo y dificultades de aprendizaje de forma general fueron los principales puntos identificados como necesidades de los grupos. Se trata de conceptos muy amplios, al mismo tiempo que no se registran menciones específicas a la adquisición de la lengua oral ni al desarrollo de la escritura, ni a tópicos gramaticales o pronuncia. No se ha observado ninguna referencia a la idea de que los alumnos adquieren una lengua en niveles, la identificación de la “interlengua” o cualquier otro punto teórico sobre el aprendizaje de segundas lenguas. Este cuestionamiento se cohesiona con los puntos anteriores, cobra sentido en el momento en que la práctica docente tiene como punto de partida un libro didáctico que suele ser un modelo cerrado en unidades o capítulos. De hecho, no se percibe que los movimientos del aprendizaje de los alumnos sean modificadores de la planificación y de la idea curricular que prevalece en los informantes. Y en este sentido, de los modelos docentes identificados a partir de las categorías, prevalece, en números de informantes, la adscripción al modelo A, **evasivo, no comprometido con la reflexión sobre los elementos del aprendizaje del alumno**. El modelo B: **pedagógico y comunicativo con foco en el la**

motivación del alumno y en el aprendizaje de habilidades lingüísticas contiene a nueve profesores.

7. ¿Cuáles las necesidades formativas y dificultades que los profesores identifican sobre sus prácticas docentes?

Se ha identificado que los profesores demandan perfeccionamiento en temas culturales e interdisciplinarios relacionados a los países hispanos, también necesitan perfeccionarse como usuarios de la lengua, en técnicas pedagógicas y didácticas para la gestión de la clase, producción de materiales y cómo evaluar, y en tecnologías para la clase como la Internet y en la gramática normativa. Observamos que los modelos docentes sobre este tema (necesidad de perfeccionamiento) el modelo B: **Pedagógico y comunicativo, perfeccionamiento como usuario de la lengua y en temas didáctico/pedagógico**, es el que tiene más informantes. Este dato identifica que los profesores 2,5,6,9,12,18,19 y 21 demandan una enseñanza de ELE que va más allá de temas lingüísticos. En segundo lugar en el número de adscripciones está el modelo D: **Evasivo, no comprometido con la reflexión sobre las necesidades de perfeccionamiento didáctico**. Este modelo corrobora la dificultad que los informantes tienen en reflexionar sobre su práctica y necesidades. Los grupos A y C tienen igualmente tres asignaciones, El A: se refiere a las necesidades de carácter **con foco en necesidades instrumentales** y el C a **la Gramática normativa, necesidad de la creación y disponibilidad de material didáctico**.

8. ¿Tienen los profesores características docentes que puedan ser identificadas en categorías y modelos docentes?

Fue posible identificar rasgos comunes en los datos de las declaraciones recogidas por los cuestionarios que coincidieron en categorías, en modelos y grupos. Estas clasificaciones se construyeron en el recorrido analítico desarrollado en el protocolo de análisis y sus respectivas etapas.

Los rasgos comunes y las clasificaciones denotan la pertenencia de estos profesores a una “cultura docente” que se ha podido analizar en los cuadros anteriores. Cultura que se refleja en una clasificación final en los grupos de docentes que presentaron una “conducta comprometida” y “no comprometida” con sus procesos de reflexión y la creación de sus planificaciones. También podemos identificar una cultura sobre la “percepción” de estos docentes sobre los temas del cuestionario: en su mayoría describen sus procesos de enseñanza por medio de una óptica sin referencias a constructos teóricos y a los fenómenos de la adquisición de segundas lenguas descritos por las ciencias.

Consideramos en la muestra de los dos estudios que 26 profesores analizados proyectan que la enseñanza de ELE en la EM debe estar fundamentada en supuestos pedagógicos y en una lengua en uso. En este punto los informantes de este estudio coinciden con los hallazgos de primer estudio en el cual todos los informantes presentaron una fuerte adhesión a los supuestos pedagógicos medidos por la escala de actitud del primer apartado. Se trata por lo tanto de un

dilema, un desfase entre lo que se proyecta como ideal y lo que logran hacer en su práctica.

Es también de gran fuerza argumentativa en el discurso de los profesores la perspectiva de que perciben a los alumnos como una dificultad, “una barrera” para el desarrollo de la clase y del aprendizaje de la lengua. Este rasgo cultural como se ha dicho está anclado en la concepción pedagógica marcada por la enseñanza mucho más que por el aprendizaje

De cierta forma, los temas de las preguntas anteriores, relativas a los objetivos, teorías, materiales son manifestaciones de una cultura de grupo que caracteriza la muestra de profesores. En algunos casos con más o menos adscripciones pero factibles de la categorización y clasificación en modelos que afloraron a partir de mismo discurso generado por los informantes.

8 CONCLUSIONES

8.1 Las creencias y los grupos de modelos docentes

A modo de conclusión, recopilamos y contrastamos en este apartado las dos etapas del análisis del segundo estudio que compone esta investigación. Por un lado traemos las creencias identificadas en los resultados de la primera etapa del análisis del cuestionario (primer y segundo nivel) y por el otro, los datos reflejados en la tabla 54 que categoriza a los docentes en los modelos comprometido y no comprometido. Identificamos los temas y referentes de cada creencia y los analizamos con los datos de los grupos de modelos docentes. La intención que perseguimos con este contraste es identificar semejanzas o discrepancias entre los datos que afloraron de los dos procesos analíticos sin que uno prevalezca sobre el otro.

8.1.1 Grupo de profesores comprometidos

A continuación analizamos las creencias de los profesores 4, 10, 11, 12, 13, 21 que fueron clasificados como docentes comprometidos (Tabla 54).

PROF 04	
CREENCIA	TEMA
Planifica con base en los contenidos de la Selectividad (Vestibular) para atender a una demanda social.	Planificación en función de la Selectividad.
La programación de contenidos diversos (<i>vídeos, canciones, textos de géneros diversos y producciones artísticas y culturales</i>) y la de los temas transversales tienen la función de proporcionar el desarrollo cognitivo del alumno y el aprendizaje de las cuatro destrezas lingüísticas.	El papel de desarrollo de destrezas lingüísticas que tiene los "materiales diversos".
No existen teorías específicas para planificación de contenidos para la enseñanza de ELE en la EM.	Inexistencia de teorías específicas para planificar o programar las clases.

Se trata de un profesor comprometido con predominio de concepciones de enseñanza instrumentales sobre el pedagógico. La primera concepción, la vemos reflejada en la planificación con foco en la Selectividad. Contribuyen también para la perspectiva instrumental el hecho de que el profesor no identifica explícitamente a teorías específicas para planificar. La segunda creencia respalda el valor de un pensamiento con foco en el aprendizaje, de cuño cognitivista y por ello pedagógico.

PROF 10	
CREENCIA	TEMA
La acción de planificar/programar está relacionado a una formación para capacitar al alumno para el mercado de trabajo y para el desarrollo de habilidades de la lengua con foco en la comunicación.	La programación tiene el papel de atender al mercado de trabajo y al aprendizaje de lengua "comunicativa.
Planificar/programar ELE está supeditado a las necesidades y motivaciones de los alumnos.	Planificar parte de la identificación de las necesidades de los alumnos.
La profesora necesita motivar a los alumnos por medio de actividades de lengua oral como el trabajo con la música.	El trabajo con la lengua oral (trabajo con música) como motivación.

Según la síntesis de los modelos docentes, se trata de un profesor comprometido y esencialmente instrumental. Recordemos que esta síntesis proviene de la evolución de un recorrido analítico promovido por criterios cuantitativos y cualitativos que se resumen en la tabla 54.

Observamos en la tabla arriba que solo la primera creencia corrobora con referida categorización instrumental. Parte de la primera creencia, la segunda y la tercera tienen su foco en el aprendizaje comunicativo, las necesidades de los alumnos de carácter pedagógico.

Como se ha dicho no se trata de crear un nuevo análisis, sino que de contrastar hallazgos provenientes de criterios distintos, sin el afán de identificar una verdad o superioridad de un análisis sobre el otro. Por lo tanto, aunque este profesor sea identificado como comprometido y tiene concepciones con énfasis en lo instrumental también posee creencias en el campo de la enseñanza comunicativa.

PROF 11	
CREENCIA	TEMA
La idea de planificación está relacionada a una variable temporal (año académico) lectivo y con foco en la enseñanza de destrezas y habilidades de la lengua escrita.	Planificar es enseñar las cuatro habilidades en un espacio temporal.

Se trata de un profesor comprometido de perfil predominantemente instrumental. Esta clasificación que se respalda en las creencias que concibe la planificación como un recurso de división de los contenidos y las habilidades lingüísticas en un espacio de tiempo.

PROF 12	
CREENCIA	TEMA
El profesor concibe que aprender ELE es “aprender partes de la gramática”, pronunciar y escribir de manera correcta.	Enseñanza normativa gramatical.
Considera que planificar el curso es la acción de dividir los recursos didácticos disponibles (libro y materiales) por el año académico.	Planificar relacionado a división temporal de contenidos.
A los alumnos les motivan las clases realizadas en lengua española y las actividades con recursos que explotan la oralidad como músicas.	Motivación de los alumnos en la oralidad (uso de la música).

Es un profesor comprometido sin prevalecer en su modelo docente una tendencia instrumental ni pedagógica. Sin embargo, identificamos dos temas con tendencia instrumental, como la enseñanza con foco en la norma y en la corrección y la planificación como una división de contenidos en un espacio de tiempo. Por el lado pedagógico, identificamos que los enunciados están reforzados por la tercera creencia que considera la práctica de la oralidad y el trabajo con la música como un recurso para motivar a los alumnos.

PROF 13	
CREENCIA	TEMA
Considera que los alumnos no están siendo formados como hablantes de lengua, sino para aprobar la Selectividad.	Enseñanza con foco en la Selectividad.
Cree que la enseñanza de ELE en la EM debe tener el papel de formar usuarios de la lengua “para la vida” y se siente sin autonomía (“libertad”) al tener que cumplir con un plan curricular con foco en los contenidos de la Selectividad.	Falta de autonomía para una enseñanza de la lengua “para la vida”.

Igual que los demás, es un profesor comprometido y caracterizado por el predominio de lo instrumental sobre lo pedagógico, se trata de un modelo muy semejante al profesor 04. La vertiente instrumental se refleja en la planificación con foco en la Selectividad y en el lado pedagógico vemos una creencia que refleja una proyección de cómo debería ser la práctica docente. Es posible que delante de este dilema el profesor ponga en práctica sus creencias de una enseñanza “para la vida”

PROF 21	
CREENCIA	TEMA
La profesora concibe que los parámetros curriculares oficiales y el “nivel de conocimiento” que los alumnos tienen de ELE son las referencias para planificar la asignatura”.	Planificar tiene como referencia los parámetros curriculares y los conocimientos de los alumnos.

La profesora es del grupo de docentes comprometidos, predomina en sus características el modelo pedagógico comunicativo sobre el instrumental. En la única creencia identificada en el cuestionario, observamos la alusión a lo que dicen las referencias “legales”, los parámetros curriculares y por el otro las necesidades de los alumnos. La vertiente instrumental no se refleja en la creencia.

En este grupo de profesores, resaltamos que coinciden las creencias instrumentales de los profesores 4 y 13 con relación a una enseñanza con foco en los temas de la Selectividad.

Los profesores 11 y 12, también en la vertiente instrumental comparten la relación con la programación como una acción que dimensiona los contenidos en un espacio de tiempo. Por el lado de la tendencia pedagógica, los profesores 4, 10 y 11 coinciden con una enseñanza volcada hacia la “lengua en uso” con foco en el aprendizaje y no en la enseñanza. En la misma tendencia están los profesores 10,12 y 13 con creencias con foco en la motivación de los alumnos a partir de la lengua oral y del trabajo con la música y en las necesidades de los alumnos.

8.1.2 Grupo de profesores no comprometidos

Las siguientes creencias provienen del grupo de profesores no comprometidos, las analizaremos bajo la perspectiva instrumental y pedagógica comunicativa con el objetivo de mantener los mismos criterios analíticos del grupo anterior. Resaltamos que para este propósito los dos criterios analíticos o perspectivas (instrumental y pedagógica comunicativa) no afectan la clasificación de la síntesis de los modelos docentes. Es decir, el hecho que estas perspectivas afloran de las creencias de los profesores no comprometidos, no invalida la categorización generada por el recorrido analítico de las categorías y los modelos docentes.

PROF 01	
CREENCIA	TEMA
Planificar es una tarea difícil y sin una clara definición, cree que es una actividad docente que está relacionada con la elección del libro didáctico, de materiales complementares, como también en teorías pedagógicas y métodos de enseñanza.	Planificar es difícil, está relacionado al libro y a materiales complementares y a teorías pedagógicas
Sus clases son dinámicas y divertidas porque están fundamentadas en la teoría de Paulo Freire, en el método humanista y tradicional. Puntos que garantizan que las clases sean buenas y exitosas.	Las clases son divertidas y "buenas", están fundamentadas en el método humanista.

Se trata de un profesor no comprometido en el cual los temas instrumentales aparecen en la misma proporción que los pedagógicos comunicativos: la acción de planificar está relacionada al uso del libro y materiales, es una perspectiva instrumental, por otro lado relaciona la programación a teorías pedagógicas y al método humanista. Aunque considere difícil planificar valora sus clases cómo de buena calidad y divertidas.

PROF 02	
CREENCIA	TEMA
Planificar/ programar como también la enseñanza de ELE deben estar fundamentadas en propuestas de aprendizaje de la lengua significativa, con propósitos comunicativos que están apoyados en el libro didáctico que adopta el trabajo con géneros textuales.	Enseñanza de lengua significativa ("para el uso") con apoyo de libros y trabajo con géneros textuales.
Necesita perfeccionarse en temas transversales y culturales para poner en práctica su modelo idealizado de enseñanza de lengua con base comunicativa.	Necesita perfeccionarse en temas pedagógicos para una enseñanza comunicativa.

Es un profesor no comprometido, en las creencias identificadas prevalecen temas relacionados al campo pedagógico y enseñanza comunicativa. Considera que la planificación debe tener en cuenta el aprendizaje comunicativo por medio del trabajo con libros y géneros textuales. Identifica la necesidad de perfeccionarse en temas pedagógicos que deben atender a una enseñanza comunicativa.

PROF 03	
CREENCIA	TEMA
La planificación de los contenidos tiene como fin reducir el trabajo del profesor y proporcionarle seguridad para dar clases.	Planificación como recurso para facilitar el trabajo del profesor.
Cree que las dificultades y necesidades inherentes a la práctica docente del ELE son de responsabilidad del sistema educativo (del Gobierno) y de los propios alumnos.	El Gobierno y los alumnos son responsables por las dificultades y problemas de los decentes.
El Gobierno tiene la responsabilidad de solucionar la falta de motivación de los alumnos de E/LE en la EM.	Responsabilidad del Gobierno por la falta de motivación de los alumnos.

Prevalece en los temas de las secuencias la perspectiva instrumental: el profesor concibe la planificación como herramienta para “reducir” su cantidad de trabajo y atribuye al Gobierno las dificultades de la enseñanza y la falta de motivación de los alumnos. Son creencias que corroboran el alto grado de evasión que se ha visto reflejo en la Tabla 54.

PROF 05	
CREENCIA	TEMA
La planificación y la acción didáctica están supeditadas al tiempo que se dispone para las clases y fundamentados en tres puntos: la puesta en práctica de contenidos de cada año del curso de la EM (no especificados), a seguir el libro y los contenidos de la Selectividad de acceso a la Universidad.	Planificar depende del tiempo disponible, a seguir un libro y los contenidos de la Selectividad.
Cree que los alumnos “aprenden español” cuando desarrollan competencias y habilidades relacionadas a los temas listados en la programación o en el libro.	El aprendizaje de una lengua “es desarrollar competencias de acuerdo con los temas de la programación”.
Los “problemas” (disciplinares, la valoración negativa de la asignatura y resultados de la educación) vividos en sus clases no pasan por su control directo ni pueden ser solucionados por ella propia, sino por una instancia superior, el Gobierno.	El Gobierno como responsable por los problemas y dificultades de la docencia.

Al igual que el informante anterior este profesor atribuye al Gobierno la responsabilidad por las dificultades y problemas de la docencia. De la misma forma que las creencias identificadas en otros profesores la acción de planificar está relacionada a la división de contenidos a una dimensión temporal. Estos puntos reflejan la dimensión instrumental que prevalece en las creencias. Por otro lado, la vertiente comunicativa y pedagógica que se refleja con dos ocurrencias en la tabla 54 se refleja en la segunda creencia que relaciona el aprendizaje de la lengua al desarrollo de competencias.

PROF 06	
CREENCIA	TEMA
La idea sobre la naturaleza de la lengua y la enseñanza de ELE, de una forma general, está relacionada a una imagen difusa de enseñar la oralidad y de la gramática.	Relación de la enseñanza de la lengua asociada a la oralidad y a la gramática.
El profesor no identifica en los temas propuestos en el cuestionario una intención curricular ni de programación de contenidos con propósitos teóricos y objetivos previos.	Falta de percepción e identificación de temas curriculares en el cuestionario.

Prevalece en las creencias de este informante la idea de una enseñanza instrumental con foco en la gramática y en la oralidad sin objetivos y contenidos claramente definidos. En la segunda creencia se refleja el alejamiento del profesor

en participar del cuestionario, se trata de una posible evasión por falta de conocimientos específicos de área del currículo o una ocultación.

PROF 07	
CREENCIA	TEMA
La acción de planificar/programar está relacionado a seguir el libro y añadir materiales didácticos que explotan la música y las películas.	Planificar/programar es seguir el libro y añadir materiales con músicas y películas.
Cree que enseñar ELE es enseñar la gramática y la pronunciación.	Enseñanza asociada a la norma.
La interacción con los alumnos y la “escucha” de sus necesidades pautan las acciones docentes y sus concepciones didácticas (teórica).	Práctica docente con foco en las necesidades de los alumnos.
La gramática es un tema difícil que no le gusta al profesor ni a los alumnos.	La gramática es difícil y no agrada al profesor ni a los alumnos.

Recordemos que estos profesores componen el grupo de “no comprometidos”. En sus creencias prevalecen los temas relacionados la perspectiva instrumental sobre la pedagógica. La acción de programar está asociada a una enseñanza de lengua normativa con base en el libro didáctico y a la utilización de materiales como músicas y películas. Considera la gramática negativa, difícil que no agrada al propio docente ni a los alumnos. En la tercera creencia el tema está relacionado a la perspectiva pedagógica que considera la programación con base en la identificación de las necesidades de los alumnos.

PROF 08	
CREENCIA	TEMA
Cree que planificar el curso es atender a la demanda de la escuela, prepararlos a los alumnos para la Selectividad y también atender al propósito de “preparar para la vida profesional”.	Planificar es “preparar al alumno para la vida profesional”.
No identifica elementos que indique que necesite perfeccionarse profesionalmente y entiende la falta de motivación de los alumnos como un problema ajeno a su voluntad y a su esfera de decisiones.	Falta de reconocimiento para el perfeccionamiento profesional. Falta de relación entre la motivación de los alumnos y la acción docente.

Las dos creencias identifican una vertiente instrumental y otra pedagógica. Esta última al considerar que planificar tiene el papel de preparar al alumno para la vida y no solo para aprender estructuras lingüísticas. El tema de la segunda secuencia está en el campo instrumental, se trata de una evasión del papel docente, una vez que desasocia la motivación de los alumnos a su plan de decisiones. En esta creencia se refleja también la idea del informante seis (PROF 06) que no

identifica necesidades de perfeccionamiento. Vemos que prevalece un modelo docente con foco en la “instrucción” y con énfasis en contenidos conceptuales.

PROF 09	
CREENCIA	TEMA
Cree que el aprendizaje de los alumnos de ELE en la EM ocurre de forma escalonada con base en contenidos previamente delimitados para cada curso.	Aprendizaje ocurre con base en contenidos escalonados.
Cree que hay un “modelo de enseñanza” en la EM relacionada a los contenidos (no definidos), al libro didáctico y la gramática. Existe también un “otro modelo” con base en la lengua en uso, y diferenciado del primer modelo por medio del uso de materiales extras con textos, músicas, debates, recursos audiovisuales, incluso con actividades fuera del aula.	Modelos de enseñanza con foco en el libro y la gramática y otro en la lengua en uso.

En estas creencias observamos a un docente con foco en la enseñanza instrumental con fundamentación conductista que determinan el aprendizaje de forma escalonada siguiendo un orden de aprendizaje. En acorde con esta vía están las acciones de planificación con basa en los contenidos propuestos por el libro didáctico y en la gramática.

PROF 14	
CREENCIA	TEMA
Los alumnos son desmotivados para aprender ELE, el trabajo con la música en las clases reduce este “el problema” (desmotivación).	La motivación de los alumnos se logra con el trabajo con la música.

Se trata de una creencia instrumental. Pero no en lo que tiene como objetivo, que es lograr la motivación, sino en la forma de lograr un contenido actitudinal. Es decir, el trabajo con la música atiende esencialmente a la motivación sin mencionar el aprendizaje de la lengua.

PROF 15	
CREENCIA	TEMA
La acción de planificar es preparar materiales destinados a cada día de clase.	La planificación asociada a la preparación de materiales.
El profesor cree que el diseño de su programación debe de ser creada a partir de las necesidades y dudas de sus alumnos.	Planificar parte de la identificación de las necesidades de los alumnos.
Los alumnos “no saben ELE” porque les faltan el conocimiento de vocabulario y sintaxis para articular frases. Los alumnos también desprestigian el estudio de español porque se trata de un idioma que se asemeja al portugués.	Los alumnos no saben ELE porque no conocen la sintaxis y el vocabulario. La semejanza con el portugués causa desprestigio del ELE en los alumnos.

En estos temas observamos la perspectiva instrumental al relacionar la acción de planificar con la preparación de materiales didácticos y la percepción que los

alumnos no saben ELE porque no saben la sintaxis y vocabulario. Los demás temas están relacionados con cuestiones pedagógicas: planificar con base en las necesidades de los alumnos y la identificación de la falta de motivación porque no saben la lengua materna

PROF 16	
CREENCIA	TEMA
Concibe que el aprendizaje de los alumnos de ELE en la EM está relacionado a la producción de conocimiento mediado por sus vivencias previas al aula.	Conocimientos previos de los alumnos estructuran el aprendizaje.
La profesora cree que los aspectos de las diversidades lingüísticas de los hispanohablantes y sus culturas son contenidos para el aprendizaje de habilidades de lengua oral y escrita.	Relevancia de los contenidos culturales para el aprendizaje de lengua oral y escrita.
Los alumnos son desmotivados y las acciones para intentar motivarlos no son exitosas.	Desmotivación de los alumnos y sin solución para motivarlos.

Los temas de esta secuencia son todos de carácter pedagógico: la programación debe de ser creada a partir de los conocimientos previos o la identificación de las necesidades discentes, la preocupación con temas culturales y con el aprendizaje de la lengua oral y escrita. También la identificación de la dificultad en motivar a los alumnos es un tema pedagógico. Recordemos se trata de una profesora de la escuela pública. En la tabla 54 observamos que predomina las temáticas pedagógicas sobre las instrumentales.

PROF 17	
CREENCIA	TEMA
Cree que planificar/programar el curso está relacionado a la enseñanza de la lengua como estructura, conocimientos teóricos y al desarrollo de habilidades de la lengua escrita.	La programación está relacionada a conocimientos teóricos y habilidades de lengua escrita.
Los alumnos no saben (sobre) la lengua materna y por ello tienen dificultad en aprender una LE, al mismo tiempo son desmotivados para aprender y realizar los exámenes de acceso a la universidad.	Los alumnos son desmotivados, no saben la lengua materna. Estudian solo para la Selectividad.

Consideramos que el primer tema y parte del segundo se aproximan a la perspectiva instrumental de enseñanza que tiene como un propósito específico de la lengua escrita y direccionadas a la Selectividad. El otro tema está en el campo pedagógico y es recurrente en otros informantes como el 18. Se trata de alguna forma de “atribuir” a los alumnos la responsabilidad por no tener determinados conocimientos.

PROF 18	
CREENCIA	TEMA
Cree que el hecho de que los alumnos “no saben” sobre la asignatura es una dificultad para la profesora y variable que condiciona la programación de la asignatura.	Dificultad en programar porque los alumnos no saben la asignatura.
Selecciona contenidos más relevantes que otros y alternar las clases entre el libro y materiales didácticos es el modo que la profesora programa la asignatura.	Selección de contenidos, la utilización del libro y de materiales para programar.

En estas creencias se reflejan claramente las dos perspectivas. El primer tema es de carácter pedagógico, se trata de una inversión de papeles al atribuir a los alumnos la responsabilidad a su dificultad para planificar. Se trata de una evasión del papel del profesor como educador. El segundo tema refleja la perspectiva instrumental y la práctica y la programación pautada en el libro didáctico y en materiales.

PROF 19	
CREENCIA	TEMA
Considera que los alumnos “son un problema” porque no estudian lo básico de español” y tiene que “recuperarlos”.	Los alumnos estorban porque no estudian lo básico.

La única creencia que este informante trae un tema recurrente en los informantes 2 y 19, los alumnos son un “problema” o “estorban”, se trata de una perspectiva relacionada a cuestiones pedagógicas, más específicamente en la identificación de los papeles de los profesores (educadores) y alumnos.

PROF 20	
CREENCIA	TEMA
El profesor considera que los alumnos “estorban” y que necesitan tener más interés por la asignatura.	Los alumnos estorban y no tiene interés por la asignatura.
El profesor concibe que a la escuela le faltan las condiciones estructurales para el desarrollo de su práctica docente.	Falta de condiciones de trabajo en la escuela.

El primer tema se refiere a como el docente percibe a los alumnos y por ello lo consideramos una perspectiva pedagógica. El segundo se trata de cuestiones materiales esenciales a la práctica docente, es una visión instrumental.

8.1.3 Conclusión

A partir del análisis individualizado de las creencias se ha podido identificar la recurrencia de algunos temas entre los profesores:

Sobre los alumnos: Estorban porque no tienen interés en la asignatura o no la estudian, considera que “no saben”, están desmotivados y estudian solo para la Selectividad (profesores. 9,17). No saben ELE porque no saben sintaxis y vocabulario. El profesor 16 declara que no consigue motivarlos, el profesor 8 no relaciona la motivación cómo una responsabilidad suya o de su esfera de actuación y el 14 declara que logra la motivación por medio del trabajo con la música. El profesor 15 atribuye la desmotivación de los alumnos a la semejanza entre al portugués y el español.

Sobre la planificación/programación: Como se ha visto en otros análisis la acción de planificar/programar está relacionada a la división de contenidos en un espacio temporal.

Asimismo hay una identificación de “planificar” con saberes teóricos no especificados, con habilidades de la lengua escrita, con seguir el libro didáctico y el empleo de los materiales con música y película. También se asocia a temas como en el caso de los profesores 16 y 17.

En otra línea, los informantes 15 y 7 relacionan la idea de programación y su creación a la identificación de las necesidades y conocimientos previos de los alumnos. Desde una perspectiva instrumental el profesor 3 identifica que programar o planificar le proporciona un trabajo más llevadero.

El profesor 5 considera una acción difícil de realizar. Por otro lado el 15 asocia la idea de planificar a la de preparar materiales para las clases. Los informantes 2, 5 y 6 coinciden en la perspectiva de una enseñanza volcada a la lengua oral, a la gramática y que la competencia se adquiere a partir de los contenidos del programa. El 2 enfatiza en un aprendizaje significativo con base en géneros textuales.

Sobre el aprendizaje y la enseñanza: El informante 8 asocia la enseñanza y el aprendizaje al hecho de preparar al alumno “para la vida”. El 7 asocia a la norma lingüística y considera la gramática difícil.

Sobre el perfeccionamiento profesional: El profesor 6 no identifica necesidades de perfeccionamiento, por otro lado el informante 2 reconoce las necesidades de perfeccionamiento en temas pedagógicos.

Sobre el papel del Gobierno: Como se ha visto en otros análisis los informantes 3 y 5 atribuyen al Gobierno la responsabilidad por las dificultades y problemas de los docentes y por la falta de motivación de los alumnos.

Sobre el material didáctico: Los informantes 18 y 2 asocian la enseñanza al libro y a los materiales. Aunque sea una relación muy abstracta es la que predomina en el MM de los informantes. Es decir, enseñar lengua es poner en práctica un libro y materiales didácticos.

Por fin, concluimos que la diferenciación entre profesores comprometidos y los no comprometidos no es una variable determinante para la identificación de creencias sobre temas de los modelos docentes instrumental y pedagógico

Observamos que en los dos grupos de modelos docentes (comprometidos y no comprometidos) coinciden algunas creencias como en el caso de la identificación de la asignatura de ELE en la EM que está en función de los exámenes de acceso a la enseñanza superior como la Selectividad. También en la percepción que los docentes tienen de la planificación como una actividad que dimensionan los contenidos en un espacio de tiempo. Por la vertiente pedagógica coinciden algunos informantes en un modelo de enseñanza volcada hacia la “lengua en uso” con foco en el aprendizaje. En esta vía (temas pedagógicos) es frecuente la preocupación con motivación de los alumnos que puede ser mejorada a partir de la lengua oral y del trabajo con la música. También está presente en los dos grupos de modelos docentes la identificación de los saberes previos de los alumnos y sus necesidades de aprendizaje como referencia inicial para la creación de una planificación.

8.2 DISCUSIÓN GENERAL

En este estudio perseguimos el objetivo de recoger, describir, analizar e interpretar datos sobre el pensamiento de los profesores respecto al currículo de la asignatura de ELE en la EM de las escuelas públicas y privadas de la ciudad de Recife. El interés que nos ha motivado a investigar este campo se ha debido a nuestros cuestionamientos sobre nuestra labor diaria como docentes de ELE en la EM. Una labor que nos ha demandado siempre reflexionar sobre el “qué” enseñar, el cómo se debería hacerlo y cómo se podría crear anticipadamente las directrices y objetivos de los cursos de ELE en la EM. Resumidamente, qué y cómo planificar.

Como hemos explanado en el marco teórico de esta investigación, los conceptos de currículo para la enseñanza de lenguas extranjeras y el de programa/programación son constructos formados por una constelación de temas

que se articulan entre sí y teorizan sobre algunos elementos como el objeto de la didáctica (en el caso de la lengua), las definiciones de los papeles de los participantes y la evolución. Cada uno de los conceptos curriculares remite a referenciales teóricos que contribuyen para la concreción de los objetivos y fines de las acciones pedagógicas de los distintos niveles que componen el currículo. Todo ello nos lleva a comprender que estamos delante de un tema muy amplio en el que los límites no son tan evidentes.

Al identificar las áreas del estudio que actuaríamos, delimitamos el campo teórico a partir de los supuestos de la DLL, del paradigma interpretativo y criterios metodológicos cualitativos. Criterios que sistematizaron el acercamiento en dos momentos (estudios) a grupos de profesores de nuestro contexto de trabajo. Por medio del primer estudio generamos datos con cinco profesores que contestaron a un extenso cuestionario con preguntas objetivas y subjetivas.

De forma amplia y general hemos podido identificar que los cinco docentes del primer estudio conciben que “el programa/planificación” y más específicamente el último curso de la EM, están en función de la Selectividad y “anclada” en la utilización del libro didáctico.

Inicialmente, evidenciamos que en los resultados del primer estudio no se han percibido rasgos distintivos significativos en las declaraciones de Luiza, profesora de escuela pública y los demás docentes de instituciones privadas.

De este grupo de informantes, se ha realizado una entrevista a la profesora Lisa de la cual ha aflorado una serie de datos que indican que la profesora maneja una concepción de lengua estructuralista y una fuerte intención pedagógica con argumentos que se debe enseñar a los alumnos “para la vida”. En su discurso prevalece una idea imprecisa sobre el concepto de currículo, programa o programación, que Lisa los asocia a metáforas como “mezcla y nudo”. Pero, la misma informante hace la distinción entre el currículo, como algo más amplio y la programación, como “algo” más puntual compuesto por contenidos que el profesor elige para trabajar en el aula y que tiene el papel de “dar el rumbo” a las acciones en el aula.

En los datos y creencias de Lisa se ha observado un dilema: la profesora explicita que enseñanza con foco en el aprendizaje, en acciones cooperativas e

intenciones constructivistas, pero a partir de los datos que hemos interpretado subyace lo inverso: que la docente no logra poner en práctica lo que declara.

En su totalidad, los cinco profesores, reconocen que es relevante crear una programación previa, una planificación del curso y consideran que enseñan y evalúan la lengua oral.

Sobre el tema evaluación, pilar constituyente del currículo, no ha ocurrido referencias significativas en ambos estudios. Sin embargo, en el primer estudio emergieron declaraciones en las que cuales, los profesores consideran que evalúan la lengua oral. Se trata de más una idea proyectada que no es puesta en práctica ya que no se han identificado elementos en el corpus que respalden que los docentes realicen efectivamente evaluaciones de lengua oral.

Aún sobre la lengua oral, identificamos otro resaltamos que Martín reconoce el valor que tiene la oralidad en el aula, pero debido a la gran cantidad de alumnos considera “es imposible escucharlos a todos”. Lisa a su vez, reconoce en la entrevista que no evalúa la producción oral de los alumnos y se limita a la comprensión de varios tipos de textos escritos. En la entrevistada es posible identificar que Lisa considera “la evaluación” como acción burocrática, para dar notas a los alumnos y que es una acción didáctica impuesta por la escuela que determina tanto el formato como el día del examen.

Sobre los datos de la escala de actitud con relación al documento OCEM, también hemos identificado un dilema en las declaraciones de los docentes. Los resultados de la referida escala indican que los profesores se asignan a los supuestos del documento, pero al analizar el conjunto de datos que componen el primer estudio no se han identificado indicios que los profesores realicen una práctica docente fundamentada lo que propugna el documento.

Los informantes del primer estudio son unánimes en considerar como “dificultades” la falta de recursos didácticos para el desarrollo de sus clases y consideran que ambiente escolar influye negativamente en los alumnos para el aprendizaje de la lengua con objetivos comunicativos.

Es relevante señalar que en el discurso de la informante Kat se sobresalen las creencias que la acción de planificar el curso es algo complicado y que los alumnos son desmotivados. Recordemos que Kat es la única informante del primer estudio que posee el título de licenciatura específica en lengua portuguesa y española.

Asimismo para Lisa, sobresalen como puntos negativos para el aprendizaje de los alumnos disponer de poco tiempo de clase, trabajar con grupos numerosos, y tener que enseñar la gramática. Considera una dificultad en su práctica la falta de motivación de los alumnos para trabajar la oralidad.

Por fin, todos los cinco docentes del primer estudio son unánimes en sus declaraciones al considerar que la formación que tuvieron “para dar clases” no les capacita con saberes específicos para “planificar la asignatura”. Esta creencia compartida se corrobora, como se ha visto, con la ausencia en el discurso de una terminología específica a los contenidos y campos teóricos relacionados al currículo.

A partir de los resultados del primer estudio hemos diseñado el segundo con la intención de acercarnos a un número mayor de informantes del mismo contexto educacional. Se ha mantenido el mismo objetivo general (**recoger, analizar e interpretar datos sobre el pensamiento de los profesores sobre el currículo de la asignatura de español como lengua extranjera en la enseñanza media de las escuelas públicas y privadas de la ciudad de Recife**) y para la generación de datos hemos optado por un modelo de cuestionario con menos variables, “más ligero” que el docente pudiese contestar en poco tiempo en mismo momento de la cita. Se ha optado por un cuestionario con preguntas semiabiertas sobre temas curriculares. Para el análisis de los datos generados hemos desarrollado un protocolo de análisis distinto al del primer estudio. Hemos tomado en consideración las características del discurso generado por los cuestionarios que se caracteriza por enunciados cortos, en principio no cohesionados y de fuerte tenor reflexivo. Como se ha descrito previamente, desarrollamos el protocolo de análisis para los datos del segundo estudio basándonos en criterios de la metodología cualitativa y fundamentado en el APLD. Se trata de un análisis crítico que nos ha permitido ir más allá de lo dicho, de lo denotativo y que nos ha posibilitado identificar los implícitos de los enunciados y secuencias.

El protocolo con base en el APLD que se ha desarrollado para este propósito tiene como objetivo identificar los procesos de modelado de la conciencia en los cuales afloraron ideas implícitas, creencias y temas subyacentes al discurso. Las observaciones que se hacen en este nivel de análisis identifican a los significados lexicales de los indicadores lingüísticos, ciertos fenómenos gramaticales y algunos elementos de coherencia discursiva, adecuación pragmática y manifestaciones

lingüísticas que valoramos ser relevantes en el contexto de cada secuencia. (CANTERO Y DE ARRIBA, 1997). Se debe a esta base teórica también la identificación de los docentes según las categorías que afloran y los grupos relacionados al comprometimiento con la actitud didáctica. Recordemos que este proceso crítico y analítico no tiene como foco el texto en sí mismo, sino como se puede llegar a través de estos textos a descripciones de los MM de mundo de los profesores.

Es relevante señalar que por medio de los resultados del análisis de la informante Lisa del primer estudio se ha decidido no indagar directamente sobre las definiciones de los constructos curriculares, como programa, programación u otros, pues como se pudo percibir en la entrevista y en algunas declaraciones del primer cuestionario. Se ha evitado que nos moviésemos por un campo marcado por imprecisiones terminológicas y definiciones no tan delimitadas como se ha podido ver en el marco teórico. Esta opción está en acorde con la metodología cualitativa y fundamentada en criterios inductivos para la generación de datos. El cuestionario indaga sobre temas curriculares básicos como son los objetivos de la planificación, las teorías de las áreas afines y los materiales utilizados en las clases.

En el segundo estudio se ha analizado veintiún cuestionarios que ha generado una gran cantidad de temas y relaciones lógicas que deben de ser interpretadas a partir de lo que representa la utilización de los manuales para la enseñanza de ELE (“el libro didáctico”). Este rasgo distintivo, es una característica del contexto de enseñanza que realizamos la investigación. Se trata, por lo tanto de un elemento predominante en la cultura docente que estamos inmersos. La principal repercusión de este modelo se reflejan en el alejamiento y no comprometimiento de los docentes con la reflexión sobre los objetivos de la enseñanza de ELE. Los propósitos o “intenciones” curriculares quedan, de alguna forma, “resueltos” o a cargo del manual adoptado.

Con excepción de los profesores, 8,15 y 18, todos los demás 18 profesores han declarado que utilizan el libro didáctico. De estos 18, solo los profesores 4, 10, 12, 13 son los que se demostraron comprometidos con la reflexión sobre el libro didáctico al mismo tiempo que lo tienen incorporado a su práctica docente como referencia curricular.

Sobre si los docentes se consideran autónomos para la creación de sus materiales didácticos y sus planificaciones hemos identificado perspectivas distintas en los dos estudios. Los profesores del primer estudio se creen autores de lo que planifican y ponen en marcha en sus clases. En el segundo estudio, no se ha hecho explícitamente el mismo cuestionamiento y ha aflorado que los docentes se consideran autónomos, pero que tienen que utilizar el libro didáctico. Por lo tanto, predomina en el segundo estudio una baja autonomía para decidir sobre su planificación una vez que, en su mayoría, los manuales no son escogidos por ellos, sino por otras instancias.

Subyace en el discurso de los profesores de ambos estudios la creencia de que *el libro didáctico es la base curricular para la asignatura y tiene el valor de programa/planificación*. Y una vez más, como los manuales no son elegidos por los profesores identificamos que hay un “no comprometimiento”, pero sí un alejamiento de objetivos de enseñanza con base en referencias curriculares y en las necesidades de los aprendices.

Sobre el tema “materiales didácticos”, en el primer estudio están relacionados con la explotación de contenidos gramaticales exigidos en los exámenes de Selectividad. En este caso los materiales están en acorde con un modelo de enseñanza instrumental con foco en la comprensión de textos, vocabulario y para el cumplimiento de los contenidos exigidos por las convocatorias de acceso a la universidad. En acorde con el primer estudio, los datos de segundo indican que “los materiales” no tienden a ser utilizados para perseguir objetivos específicos e intenciones declaradas previamente. De forma general en toda la muestra, los materiales no contribuyen con objetivos curriculares. Están desvinculados de lo que propone el libro didáctico. Su utilización está asociada a un recurso para motivar a que los alumnos participen de las clases, se trata de una aportación para que rompa con la rutina.

Los materiales ni el libro didáctico están relacionados a estadios de adquisición de la lengua o a la caracterización de la interlengua de los alumnos. La adquisición o las competencias están asociadas al contenido y al cumplimiento del libro o listados de contenidos.

Se ha identificado en ambos estudios que los profesores asocian el libro didáctico que utilizan a la idea de planificación. Esta creencia aflora de la concepción

de que la planificación está relacionada, para la gran mayoría de los informantes, a la idea de división de contenidos en unidades temporales como el año académico, el semestre y unidades. Así el libro aparece como unidad divisible, en la cual programar/planificación significa cumplir del libro en un espacio temporal. Esta síntesis nos hace identificar que la acción de planificar la asignatura de ELE en la EM corresponde a “seguir lo que los pasos de los libros didácticos”.

Comparando los rasgos más relevantes de los dos estudios vemos que los dos estudios identifican que el pensamiento de los profesores y sus MM se caracterizan por proyecciones, idealizaciones de una práctica docente y dilemas entre lo que dicen sobre sus prácticas y lo que logran realizar. Claramente en el caso del primer estudio, identificamos un dilema en las creencias de los docentes, que como se ha visto, se asignaron fuertemente a los supuestos pedagógicos de las OCEM con foco en el aprendizaje y en la práctica no logran llevar al cabo lo que propugna el documento curricular. Lo que aflora en los datos analizados es lo opuesto, realizan una práctica con base en acciones instrumentales y una enseñanza con foco en el manual y en la enseñanza. Asimismo ocurre en segundo estudio, en lo dicho, en lo declarado, observamos que los profesores proyectan una docencia asignada a una enseñanza con foco en el aprendizaje de intenciones comunicativas y significativas. Pero no se ha visto indicios en los datos del corpus que de hecho realicen tal práctica en las planificaciones.

Con relación a la identificación de las necesidades y carencias de los alumnos (punto de partida del pensamiento curricular) para planificar el curso, los profesores del segundo estudio señalaron que es relevante que los alumnos estén motivados, que se debe reconocer sus conocimientos previos y las dificultades de aprendizaje. Es cierto que la motivación de los alumnos no es una necesidad curricular, un tema en sí mismo, sino que se trata del contexto de los datos es una dificultad, una barrera para la progresión de las clases y del curso. Si empleamos el APLD para identificar lo que está implícito sobre “motivación” identificamos que este concepto es una generalización y también una distorsión. Representa a su vez un conjunto de elementos que no son identificados en las acciones de los alumnos. Al hablar de motivación como una necesidad los docentes no mencionan puntos específicos del aprendizaje de lenguas como la adquisición de la lengua oral ni el desarrollo de la escritura. Lo alumnos son considerados desmotivados de forma general, de esta

forma lo que hacen es distorsionar la realidad sin presentar argumentos para este etiquetado. Otra vez, no se ha observado ninguna referencia a la idea de cómo los alumnos adquieren una lengua ni a la identificación de la “interlengua” de los aprendices.

En el primer estudio los docentes han reconocido, de forma genérica que necesitan perfeccionarse en contenidos que les capaciten para la elaboración de planificaciones de sus asignaturas. En el segundo estudio han aflorado demandas formativas más puntuales como aprender sobre temas culturales e interdisciplinarios relacionados a los países hispanos. Han declarado necesitar perfeccionarse como usuarios de la lengua, aprender la gramática normativa, técnicas pedagógicas y didácticas para la gestión de la clase. También han demandado saberes sobre cómo producir materiales, cómo evaluar a los alumnos y perfeccionamiento en conocimientos de tecnologías para la clase como la Internet e instrumentos musicales.

Por medio de esta síntesis contrastamos algunos puntos comunes de los dos estudios que han sido detallados previamente en las conclusiones de cada uno de ellos. Antes de pasar a la reflexión final de la investigación resaltamos que el esfuerzo interpretativo que se ha hecho a partir de los análisis de la entrevista y de los cuestionarios nos ha permitido describir y entender lo subyacente a lo que los profesores “dicen que hacen y lo que hacen” en sus prácticas docentes.

8.3 Reflexión final

Una de las características de los temas del corpus de ambos estudios es la ausencia de una terminología explícita sobre los campos teóricos relacionados al currículo de lenguas extranjeras. Entendemos que es relevancia indicar que estos hallazgos son meramente descriptivos y que no tratamos de valorar la presencia ni la ausencia de estos saberes en cada uno de los informantes. Al mismo tiempo que los campos teóricos representan “una parte” de la formación de los profesionales, tienen un papel muy demarcado y con límites evidentes en la práctica docente como señala Veenman:

Esperar que la práctica se pueda deducir de la teoría, que se fundamenta y que esté gobernada por ella, es una creencia equivocada. La teoría no puede proporcionar a los profesores

sugerencias acerca de cómo actuar en situaciones específicas. La teoría tiene ante todo una función crítica y reflexiva y es constructiva solo de un modo limitado. (VEENMAN 1984, p. 167 en VEZ, 2001, p. 321).

Es decir, la ausencia de las referencias teóricas en el discurso y en el MM de los docentes implican ciertamente en la identificación de una laguna en la formación profesional. Sin embargo, interpretamos que este hecho no representa aisladamente que el conocimiento de las distintas teorías permitan que los profesores respondan o solucionen mecánicamente a cuestiones del diseño curricular o de la práctica en el aula. El conocimiento de los campos teóricos relacionados al currículo de lenguas extranjeras, son por supuesto, un punto de partida para volver a los fenómenos empíricos que las generaron los desajustes o un punto de partida para que los docentes puedan resignificar sus necesidades y actuaciones.

Sobre la relevancia que tiene el “conocimiento teórico” sobre el currículo y temas correlatos, retomemos como ejemplo citado en el primer estudio, el caso de la “meseta o estancamiento” (*levelling-off period*) que ocurre en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Vez (2001:361). El desconocimiento de los fenómenos inherentes al campo de la enseñanza por parte del alumno y del docente puede causar frustración en ambos que no perciben el avancen en la adquisición o en el aprendizaje de una forma más amplia.

Asimismo, es singular el efecto inverso que puede generar una práctica docente al apoyarse en teorías: según Roulet (1975 en VEZ 2001) y en acorde con lo anterior, las fuentes teóricas pueden generar “frustración” en los docentes. La sensación se produce en casos en que los profesores no identifican adecuación de ciertas teorías lingüísticas y descripciones gramaticales para la aplicación en sus clases. Y como “recurso” para no frustrarse acaban dejando las explicaciones científicas para realizar una práctica con base en sus experiencias personales. (ROULET, 1975, p.65 en VEZ 2001, p.158). Observamos la ocurrencia de situaciones como estas en el discurso de Lisa y de Kat en el primer estudio. También han aflorado manifestaciones semejantes en la forma de “inversiones” y “distorsiones” en los discursos de los informantes del segundo estudio. Al no “conocer o identificar” la teorización sobre fenómenos pedagógicos y lingüísticos, los profesores atribuyen sus dificultades docentes a los alumnos, en algunos casos la

percepción es que no logran identificar las manifestaciones propias de los aprendices.

En consideración a los datos que caracterizan a los informantes en ambos estudios como el tiempo de docencia, edad, género, curso en el área de la enseñanza, titulación..., la variable “formación universitaria en lengua española en universidades públicas” se sobresale como una característica de aquellos profesores que ha sido identificados con una baja motivación profesional. Estos mismos docentes dan indicios de baja autoestima con relación a la profesión y se caracterizan por el no comprometimiento con los procesos pedagógicos. Es decir, estos elementos relacionados con la motivación profesional y la satisfacción en desarrollar la profesión están presentes en los informantes con la referida formación superior. Estos datos han aflorado en el discurso de la profesora Kat, que se diferencia de los demás del primer estudio por es la única con formación específica en institución superior. La profesora se considera desmotivada con sus acciones didácticas, y al mismo tiempo no preparada para diseñar su planificación. En el segundo estudio, los docentes con “formación universitaria en lengua española en universidades públicas” predominan en el grupo de profesores no comprometidos y son minoría (son los dos informantes en el grupo formado por cinco) en el grupo de profesores comprometidos. También sobre el grupo de profesores no comprometidos prevalecen docentes más jóvenes y con menos tiempo de docencia cuando comparados con el grupo de los comprometidos.

Acorde con lo anterior, observamos fuertes indicios que la formación superior esencialmente lingüística no contempla los campos teóricos del currículo para la enseñanza de lenguas extranjeras como su respectiva práctica. Este hecho indica que los profesores con esta perspectiva formativa tienden a no poseer, en su repertorio formativo, saberes específicos para identificar sus necesidades de perfeccionamiento y de reflexión sobre su práctica docente. A ello se suma la dificultad en la identificación de los objetivos en la enseñanza de ELE en la EM como también el reconocimiento de los “problemas” de la docencia como manifestaciones inherentes a la profesión son una característica de estos docentes.

Encontramos prudente resaltar que el tono de frustración que identificamos en algunos informantes indica que estos docentes están delante de la falta de control de las dificultades y de “salidas” didácticas para sus conflictos. Entendemos que “la falta

de saberes, de conocimientos específicos y el no entendimiento del sistema, genera frustración en algunos de estos profesores de enfoque lingüístico, instrumental". Por otro lado, lo que parece caminar en el sentido opuesto son los docentes que no han tenido la formación superior en letras (portugués y español), han demostrado mayor capacidad para el entendimiento del "aprendiente" y de los procesos de aprendizaje con base en la cognición, la individualidad y los conocimientos previos.

Identificamos que en las declaraciones de ambos estudios que los profesores frecuentemente hacen proyecciones de cómo debe ser una práctica docente "eficaz". Pero como se ha podido analizar, por medio del APLD, estas proyecciones indican que hay limitaciones en estas concreciones y lo más probable es que las proyecciones de una práctica con foco en el aprendizaje, con intenciones comunicativas no concretan realmente. Según el APLD el MM que tuvimos acceso a estar relacionado a experiencias previas de estos docentes, es decir, en algún momento tuvieron acceso a ideas, conceptos curriculares o a teorías del área en cuestión pero no logran ponerlas en práctica. Seguramente ejecutan el modelo pedagógico se estuvieron inmersos como aprendices a lo largo de toda la formación básica y superior.

En el capítulo sobre la metodología hemos citado a Colás Bravo y Buendía Eisman, (1994); Le Compte y Preissle, (1993), Cambra *et. Al*, (2000) y a Nunan, (1992) al referirnos a la opción etnográfica de la investigación. Ciertamente no hemos puesto en acción todo el canon que esta opción metodológica exige para su puesta en marcha. Entendemos que la etnografía es la opción que nos ha amparado para la realización de este estudio que no ha iniciado a partir de la generación previa de hipótesis. En este trabajo, en lugar de proponer hipótesis previas, más bien las hemos generado a partir de las reflexiones y descripciones realizadas. Bajo esta perspectiva etnográfica adoptada hemos creado un objetivo general y preguntas de investigación que han tenido el papel de desencadenar el andamio de los dos estudios realizados. Y cómo es típico de la etnografía, tanto el objetivo como las preguntas sufrieron modificaciones y adaptaciones a lo largo de la trayectoria investigativa que hemos desarrollado. Asimismo, la metodología que hemos utilizado nos ha posibilitado la generación de categorías y modelos docentes que afloraron de los datos del cuestionario del segundo estudio.

Estamos ciertos que hemos llegado a descripciones satisfactorias que ponen en relieve muchas cuestiones pedagógicas y también de la política educacional brasileña. Estas, de suma relevancia y deben de ser profundizadas con otros estudios que tomen como punto de partida las creencias y los MM de los docentes de ELE de nuestro contexto educativo.

En líneas generales y a partir de los hallazgos de este estudio, reflexionamos sobre la formación-inicial y continuada de los profesores de ELE en nuestro contexto deben tener como balizamiento:

- Estimular a que los docentes que se planteen objetivos previos para sus planificaciones con base en los referenciales teóricos de la didáctica de las lenguas extranjeras y de la pedagogía. Que no solo se apoyen en la enseñanza de la estructura gramatical o en plan abstracto de currículo, pero que pongan en práctica en un diseño de planificación que sea criticable y vuelvan a poner en práctica nuevas estrategias como forma de perseguir los objetivos planteados.

- La motivación por identificar y reflexionar sobre las contradicciones y dilemas inherentes a lo que proyectamos como ideal para nuestra práctica docente y lo que logramos poner efectivamente en práctica.

- La enseñanza de ELE en la EM debe tener en cuenta las necesidades específicas de cada contexto escolar y a las particularidades contrastivas de la lengua portuguesa y española.

- La reflexión sobre la enseñanza de las destrezas de la lengua oral y escrita deben de estar presentes en las planificaciones. Aunque no se tenga un ambiente académico receptivo a una enseñanza comunicativa.

- Que el alumno es el eje central de la enseñanza y que su interlengua sea el baremo y reflejo de los avances y logros en las diferentes acepciones de conocimientos.

Entendemos que una de las repercusiones de esta investigación nos remite a la formación continuada de los docentes que debe tener en sus bases el objetivo de identificar a las creencias de los profesores sobre conceptos curriculares y la práctica en el aula. El conocimiento metacognitivo sobre las creencias y las actuaciones de los profesores pueden generar una conciencia sobre lo que se hace y motivar a una puesta en práctica de diseños curriculares diversificados y creativos. Estos a su vez deben conjugar los supuestos teóricos del estado de la cuestión de lo que se entiende por enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, las demandas de los referentes legales. El reto en la formación docente de profesores del ELE en la EM de nuestro contexto educativo es contribuir para el entendimiento de los “problemas”, “conflictos” inherentes al ambiente escolar, a la adquisición de una segunda lengua por medio de una práctica docente consciente de lo que uno sabe sobre sí mismo y

por el otro lado sobre las necesidades y saberes que caracterizan a los grupos de aprendices.

A raíz de los conocimientos generados en este estudio vislumbramos que deberemos seguir con descripciones de las percepciones sobre la práctica docente utilizando la misma base metodológica y teórica. Estudios en esta línea deben centrarse detalladamente en el papel del libro didáctico, en sus características y los resultados que proporcionan en la EM. Entendemos también ser plausible que los criterios del APLD deben de ser adaptados para un análisis de las interacciones en el aula con el objetivo de identificar los procesos de adquisición de la lengua. Conscientes de la falta de tradición en la realización de observaciones sobre la adquisición de lengua en el aula creemos que un protocolo de cuño psicolingüístico contribuirá como recurso para la identificación de la progresión/adquisición lingüística de los alumnos y la identificación de modelos docentes.

El reto que nos propusimos en este trabajo tuvo varias amenazas, una de orden práctica, demandas por la propia vida y otras de ámbito metodológico. Estas dos variables nos han hecho ejercer una fuerte y constante crítica sobre si los pasos realmente atendían a lo descrito en los objetivos, si realmente no posicionábamos de forma coherente con los supuestos teóricos y so lo que hacíamos era proyectar nuestro modelo ideal de docencia sobre los informantes. Es posible que en algunos momentos el “ser investigador” haya sufrido influencias del “ser profesor” del mismo contexto. Y si inconscientemente, en estos momentos juzgamos más que analizamos es ciertamente porque estamos juzgando a nosotros mismos y porque también idealizamos un modelo de docencia

Llegamos a este final con la certeza que acabamos de diseñar el comienzo de reflexiones auténticas en el campo del ELE en la EM del sistema educativo brasileño y que tiene como el único fin avanzar en la mejoría de la enseñanza de nuestra asignatura. Eso lo entendemos como la búsqueda de una especificidad en la enseñanza de una LE, independiente y que tenga a cuenta la proximidad entre el portugués y el español, los distintos fenómenos de adquisición y la heterogeneidad de los contextos de enseñanza. Entendemos como mejoría una práctica consciente de la temporalidad de los saberes, de sus diversidades y que estén en función de la individualidad del docente y del aprendiz.

9 REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O ensino de línguas no Brasil de 1979. E agora?** Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, v. 1, n. 1, p. 15-29, 2001.

ANTHONY, E. M. **Approach, method and technique.** English Language Teaching, 17, 63-67, 1963.

AUSTIN, J. L. **Como hacer cosas con las palabras,** Barcelona: Paidós, 1982.

BALLESTEROS, C. **Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO). Un estudio de caso.** Tesis (Doctorado) Programa de Llengües I Literatura, Didáctica de La Llengua, Universitat de Barcelona. Barcelona, 2000.

BALLESTEROS, C., *et al.* **El pensamiento del profesor. Enseñanza de lengua y Reforma.** In A. Camps (Ed.), El aula como espacio de investigación y reflexión en didáctica de la lengua. Barcelona: Graó, p. 195-207, 2001.

BANDLER, R.; J. GRINDER. **Structure of Magic I.** Palo Alto, California: Science and Behavior Books, 1975. Trad. esp. **La estructura de la magia (I).** *Lenguaje y terapia.* Santiago de Chile: Cuatro Vientos, 1980.

BANDLER, R.; J. GRINDER. **Frogs into Princes.** Moab, Utah: Real People, Press, 1979. Trad. esp. **De sapos a príncipes.** Santiago de Chile, Cuatro Viento, 1982.

BARALO, M. **La adquisición del español como lengua extranjera.** Madrid: Arco libros S.L, 1999.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas, SP: Pontes, 2006.

BARTLET, L., y BUTLER, J. **The planned curriculum and being a curriculum planner in the Adult Migrant Education Program.** Informe elaborado para el Committee of Review of the Adult Migrant Education Program, Departament of Immigration and Ethnic Affairs. Canberra, 1985.

BERNSTEIN, B. **Elaborated and restricted codes: their social origin and some consequences,** en J. J. Gumperz y D. H Hymes (eds.). The Ethnography of Communication. American Anthropologist, vol. 66 nº6, parte 2, pp 55-56, 1964.

BENVENISTE, E. **Problemas de lingüística general, I**, México: Siglo XXI, 1966.

BENVENISTE, E. **Problemas de lingüística general, II**, México: Siglo XXI, 1977.

BISQUERRA, R. **Métodos de investigación educativa: Guía práctica**. Barcelona: CEAC, 2000.

BRASIL. República Federativa do Brasil. **Lei nº 9.394**: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. Disponible en <http://portal.mec.gov.br/seb>, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Disponible en <http://portal.mec.gov.br/seb>, 1999.

_____. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Disponible en <http://www.mec.gov.br>, 1999.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Linguagens, códigos e suas tecnologias: Conhecimento de línguas estrangeiras (Vol. I)**. Brasília. Disponible en <http://www.mec.gov.br>, 2006.

_____. República Federativa do Brasil. **Lei nº11. 161. Lei sobre o ensino de língua espanhola**. Disponible en <http://www.mec.gov.br>, 2005.

BREEN, M. y. CANDLIN, C.N. **The essentials of a communicative curriculum in language teaching**, Applied Linguistics, 1 (2), pp. 89-112, 1980.

BRINDLEY, G. **The role of needs analysis in adult ESL program design**. In: Johnson, R.K (Ed). *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

BÜHLER, K. **Teoría del lenguaje**, Madrid: Alianza Editorial, 1934.

CALDERHEAD, J. y ROBSON M. **Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice**, Teaching & Teacher Education, 7: 1-8, 1991.

CALSAMIGLIA, H. y TUSON, A. **Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso**. Barcelona: Ariel, 2004.

CAMBRA, M. **Une approche ethnographique de la classe de langue**. Paris: Didier, 2003.

CAMBRA, M. *et al.* **Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. Cultura y Educación**, 17/18, pp. 25-40, 2000.

- CANTERO, F.J.; J. DE ARRIBA. **Psicolingüística del discurso**. Barcelona: Octaedro, 1997.
- CASSANY, D. **Expresión escrita en L2/ELE**. Barcelona: Arcos Libros, 2005.
- CASSANY, D. **Rere les línies. Sobre la lectura contemporània**. Barcelona: Empúries, 2006.
- CHOMSKY, N. **Syntactic Structures**. La Haya: Mouton, 1957. Versión española: Estructuras sintácticas. México: Siglo Veintiuno Editores, 1974.
- CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**, Cambridge, Mass.: MIT Press, 1965. Versión Española: **Aspectos de la teoría de la sintaxis**. Madrid: Ediciones Aguilar, 1971.
- CLARK, C.M. y PETERSON, P.L. **Procesos de pensamiento de los docentes**, en Wittrock, M. C. (comp.) **La investigación de la enseñanza, III: Profesores y alumnos** (Cap. VI) (trad. A. Negrotto, 1990), Barcelona/Buenos Aires/México: Paidós, M.E.C., pp. 443-539, 1986.
- CLARK, C. M. **Choice of model for research on teaching**. Research Series :20. East Lansing:IRT: Michigan State University: 1978.
- CLARK, C.M. y R.J. YINGER. **Research on teacher thinking**. Curriculum Inquiry, 7 (4): 279-304, 1977.
- CLARK, C.M y R.J. YINGER **Teachers' thinking** en PETERSON, P.; H.J. WALBERG (eds.),1979: **Research on teaching**. Berkeley, Ca., McCutchen: 1979.
- COHEN, L. y MANION, L. **Métodos de investigación educativa**. Madrid: La Muralla, 1989.
- COLÁS, M. P. y BUENDÍA, L. **Investigación Educativa** (2ª ed.). Sevilla: Alfar, 1994.
- COLL, C. **Psicología y currículum**. Barcelona: Paidós, 2002.
- CONSEJO DE EUROPA. **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación**. Disponible en Instituto Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>, 2002.
- CORDER, S.P. **La importancia de los errores del que aprende una segunda lengua**, en: Muñoz Licerias, J. (comp.) **La adquisición de las lenguas extranjeras** (trad. M. Marcos, 1992), Madrid: Visor, pp. 31-40, 1967.
- CORTÉS, M. MORENO. **Guía para el profesor de idiomas: Didáctica del español y segundas lenguas**. Barcelona: Octaedro, SL, (Recursos 25), 2000.
- COSTA, E. y MATOS, P. **Abordagem Sistémica do Conflito**. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

CRYSTAL, David. **Diccionario de lingüística y fonética**. Barcelona: Octaedro, S.L, 2000.

De Pietro, J.F., Matthey, M. y Py, B.. **Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue**. Actes du troisième colloque régional de linguistique Eds. Weil, D. y H. Fugier Strasbourg, Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur : 99-124, 1989.

DEL RINCÓN, D. *et al.* **Técnicas de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Dykinson, 1995.

DEPREZ, C. **L'entretien autobiographique ou la (re)presentation de soi: un exemple de dialogue a trois**, CALaP, 10, pp. 101-115, 1993.

DEPREZ, C. **Les enfants bilingues: langues et familles**, Paris: Didier/Crédif, 1994.

DILTS, R. **Sleight of Mouth. The Magic of Conversational Belief Change**. Capitola, California: Meta Publications. Trad. esp. (2003): **El poder de la palabra. PNL. La magia del cambio de creencias a través de la conversación**. Barcelona: Urano, 1999.

DOUGHTY, C.; M.H. LONG (eds.) **The handbook of second language acquisition**. Malden, MA: Blackwell, 2003.

EDITORIA NOVA CULTURAL (Brasil). **Dicionário De Economia**. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1987.

ESCALLE, J. **L'école: un monde subjectif de représentations entrecroisées**. Revue Française de Pédagogie, 122: 5-17, 1998.

FERNÁNDEZ, S. **Interlengua y análisis de errores: en el aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 1997.

FIRTH, J. R. **The technique of semantics, Papers in Linguistics, 1931-1951**, Oxford: Oxford University Press, 1957.

FRAUENFELDER, U. *et al.* **Connaissance en langue étrangère**, en Langages 57, 43-60, 1980.

FREEMAN, D. y RICHARDS **Teacher learning in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

GARCIA SANTA-CECILIA, A. **El currículo de español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, (Colección Investigación Didáctica), 1995.

GARCIA SANTA-CECILIA, A. **Cómo se diseña un curso de lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, S.L., 2000.

GRICE, H.P. **Logic and conversation**, en: Cole, P. y Morgan, J.L. (comp.) *Syntax and Semantics*, vol. 3, *Speech Acts*, New York: Academic Press, pp. 41-58, 1975.

GRIFFIN, K. **Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L**. Madrid: Arco/ Libros, 2005.

GUMPERZ, J. y Hymes, Dell (eds.), *The Ethnography of Communication*. *American Anthropologist*, vol 66, nº6 part 2 ,1964.

HALLIDAY, M.A.K. **Language as Social Semiotic**, London: Arnold, 1976.

HARLEY, B. **Interlanguage units and their relations**. *Interlanguage Studies Bulletin*, 5, 3-30, 1980.

HARRIS, C. **The elements of PNL**. 1998. Trad. esp. **Los elementos de la PNL**. Edad, 1999.

HORNBERGER, N. H. **Trámites y transportes: La adquisición de la competencia comunicativa en una segunda lengua para un acontecimiento de habla en Puno, Peru**. En Llobera, M. (coord.). **Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 1995.

HYMES, D. **Acerca de la competencia comunicativa**, 1971, en: Llobera, M. (coord.) **Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras** (trad. P. Horrillo Calderón), Madrid: Edelsa, pp. 27-46, 1995.

INSTITUTO CERVANTES. Centro Virtual Cervantes (Ed.). **Diccionario de términos clave de ELE**. 1997-2015. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/presentacion.htm>. (consulta: 09.11/2013)

INSTITUTO CERVANTES. **Plan Curricular del Instituto Cervantes**. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes, 1994.

JACOBSON, R. **Ensayos de lingüística general**. Barcelona: Ariel, 1974.

JACKSON, P. **La vida en las aulas**. Madrid, España: Marova, 1968.

JODELET. **Les representations sociales**. París : PUF, 1991.

KRASHEN, S. y TERRELL, T. **The natural approach**. Nueva York: Pergamon, 1983.

KVALE, S. **Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing**. Oaks (CA)/London/New Delhi: Sage, 1996.

LABOV, W. **Sociolinguistic Patterns**, Oxford: Blackwell, 1972.

LADO, R **Linguistics Across Cultures**, Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.

LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. H. **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas.** Madrid: Gredos, 1994.

LECOMPTE, M. y PREISSLE, J. **Ethnography and Qualitative Design in Educational Research** (2ª ed.). San Diego: Academic Press, 1993.

LENNEBERG, E. **Fundamentos biológicos del lenguaje.** Nueva York, Wiley, 1975. Trad. Esp. Madrid: Alianza, 1985.

LLOBERA, M. **El estudio de lenguas extranjeras y la educación.** In M. Siguán (Ed.), **Las lenguas y la educación para la paz.** Barcelona: ICE/Horsori, 1990.

_____. **Discurso generado y discurso aportado en el aula de L.E.** In A. M. Siguán (Ed.), *Trabajo por tareas.* Barcelona: Orsori, 1995.

_____. **Documento interno del departamento de DLL de la UB.** Vol. I y II. Inédito. Universidad de Barcelona. Barcelona, 2003.

LLOBERA, M (coord.). **Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.** Madrid: Edelsa, 1995.

LLOBERA, M. PUJOL, M., y NUSSBAUM, L. **Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa.** Madrid: Edelsa, 1998.

LURIA, A.R. **Riech i myshlenie.** Moscú: Univ. de Moscú, 1975. Trad. esp. **Lenguaje y pensamiento.** Barcelona: Fontanella, 1980.

LURIA, A.R. **Iasik i Sosnanie.** Moscú: Univ. de Moscú, 1979. Trad. esp. **Conciencia y lenguaje.** Madrid: Visor, 1984.

MALINOWSKI, B. **El problema del significado en las lenguas primitivas,** en Ogden, C.K. y Richards, I.A. (eds.) **El significado del significado** (trad. E. Prieto, 1954), Buenos Aires: Paidós, pp. 310-352, (1923).

MARCUSCHI, A. L. **Análise da conversação.** São Paulo: Editora Ática, 1986.

MARTÍN PERIS. E. **Las actividades de aprendizaje en los manuales de E/LE.** Universidad de Barcelona: Barcelona, 1988.

MENDOZA FILLOLA, A. *et al.* **Didáctica de la Lengua y la Literatura.** Madrid: Pearson Educación, 2003.

MORALES, P. **Medición de actitudes en Psicología y Educación. Construcciones de escalas y problemas metodológicos.** San Sebastián: Tarttalo, 1972.

NUNAN, D. **Understandig Language Classroom.** New York: Prentice Hall, 1989.

NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University, 1992.

NUNAN, D. **El diseño de tareas para clase comunicativa**. Madrid: Cambridge University Press, 1996.

NUSSBAUM, L. y. B. M. **Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria**. Madrid: Síntesis, 2001.

OPENHEIM, A. N. **Questionnaire design, interviewing and attitude measurement**. Londres: Pinter, 1992.

PAJARES, F. M. **Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct**. Review of Educational Research, v. 62, n.3, p. 307-332, 1992.

PALOU, J. **L'Ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària**. Tesis doctoral dirigida por Dra. M. Cambra, Universitat de Barcelona, 2002.

PATTON, M.Q. **Qualitative evaluation methods**. Beverly Hills: Sage, 1984.

POYATOS, F. **La comunicación no verbal, I. Cultura, lenguaje y conversación**, Madrid: Istmo, 1994.

PRABHU, N. S. **Concept and conduct in language pedagogy**, en: Cook, G. y Seidlhofer, B. (eds.) Principle & Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson, Oxford: Oxford University Press, pp. 57-71, 1995.

RAMOS, C. **Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera**. Tesis doctoral dirigida por Dr. Miquel Llobera. Universidad de Barcelona, Barcelona, 2005.

RICHARDS, J. C. **The Language Teaching Matrix**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

RICHARDS, J. C. y LOCKHART, C. **Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

RICHARDS, J. C. y RODGERS, T. S. **Enfoque y métodos en la enseñanza de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

ROBINS, R. H. **Breve historia de la lingüística**. Madrid: Cátedra, 2000.

ROULET, E. **Linguistic Theory, Linguistic Description and Language Teaching**. London: Longman, 1975.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica** (32 ed.). Petrópolis: Vozes, 1986.

SCHACHTER, J. y CELCE-MURCIA, M. **Some reservations concerning error analysis.** TESOL Quarterly, 11, 441-451, 1977.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** Os professores e a sua formação, v. 2, p. 77-91, 1992.

SEARLE, J. **Actos de habla.** Madrid: Cátedra, 1980.

SELINKER, L. **Interlanguage.** International Review of Applied Linguistics, 10, pp. 209- 231. (Traducido en Muñoz Licerias, 1991, pp. 79-105), 1972.

SHAVELSON, R. y P. STERN **Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta,** 1981. en J. Jimeno y A.I. Pérez Gómez (eds.) **La enseñanza: su teoría y su práctica.** Madrid, Akal, 1989.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SPEBER, D. Y WILSON, D. **La relevancia.** Comunicación y procesos cognitivos, Madrid: Visor, 1994.

STERN, H. H. **Fundamental Concepts of Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1983.

SUSO, J. L. y FERNÁNDEZ, M. E. F. **La didáctica de la lengua extranjera. Fundamentos teóricos y análisis del currículum de lengua extranjera (educación primaria, ESO y bachillerato).** Granada: Comares, 2001.

SWEET, H. **The Practical Study of Languages.** Reimpreso por Oxford University Press. Londres, 1899.

TAYLOR, S. J. y Bogdan, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación.** Buenos Aires: Paidós, 1986.

USÓ, L. Viciado. **Creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación.** 2007. 800 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Llégues I Literatura, Didáctica de La Llegua, Universitat de Barcelona: Barcelona, 2007.

VEENMAN, S. **Perceived problems of beginning teachers.** Review of Educational Research, 54 (2): 143-178, 1984.

VAN DIJK, T.A. **Principles of Critical Discourse Analysis,** Discourse & Society, 4(2): 249-283, 1993.

VANOYE, F. **Usos da linguagem. Problemas e técnicas na produção oral e escrita.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VEZ, J. M. **Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras.** Rosario - Santa Fe: Homo Sapiens, 2001.

VIGOTSKY, L. S. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process**. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1978.

VIGOTSKY, L. S. **Consciousness as a problem in the psychology of behaviour** Soviet Psychology, 17(4), 3-35, 1979.

WEINREICH, U. **Languages in Contact**, 1953, trad. Española en Ediciones La Biblioteca, Universidad Central de Venezuela, 1974.

WERTSCH, J.V. **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1985. Trad. esp. **Vygotsky y la formación social de la mente**. Barcelona: Paidós, 1988.

WERTSCH, J.V. "A sociocultural approach to socially shared cognition" en L.B. Resnick, J.M. Levine y S.D. Teasley (eds.) **Perspectives on socially shared cognition** (pp. 85-100). Washington, DC, American Psychological Association, 1991.

WEST, R. **Needs Analysis in Language Teaching - State-of-the-Art Survey**. In Language Teaching 27/1, 1-19, 1994.

WIDDOWSON, H.G. **Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla**, 1989, en: Llobera, M. (coord.), **Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras** (trad. J. Lahuerta), Madrid: Edelsa, pp. 83-90, 1995.

WILKINS, D.A.: **The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system**, 1973. Reimpreso en Trim et al.: **Systems Development in Adult Language Learning: A Unit-Credit System for Modern Language Learning by Adults**: Oxford: Pergamon Press, 1980.

WILLIAMS, M. y BURDEN, R. L. **Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social**. Madrid: Cambridge University Press, 1999.

WITTEZAELE, J.J y GARCÍA, T. **La escuela de Palo Alto**. Historia y evolución de las ideas esenciales. Barcelona: Herder, 1994.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making, and classroom practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

WOODS, P. **La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa**. Barcelona: Paidós, 1987.

WOODS, P. **Symbolic Interactionism: Theory and Method**. In M. D. LeCompte, Millroy, W.L. y Preissle, J. (Ed.), **The Handbook of Qualitative Research in Education** (pp. 337-404): San Diego, 1992.

WOODWARD, Tessa. **Planificación de clases y cursos**. Madrid: Cambridge, 2002.

ZEICHNER, K. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. . Lisboa: Educa e autor, 1993.

ANEXOS

Anexo A. Preguntas de la entrevista semiestructurada.

ENTREVISTA POR SKYPE (Skype out¹)

I. INTRODUCCIÓN

É importante ficar claro eu o nosso objetivo não é avaliar as opiniões e declarações e que os dados pessoais são para a pesquisa

COMO JÁ HAVIA COMENTADO ESTOU REALIZANDO UMA PESQUISA NO CAMPO DO CURRÍCULO DE LINGUAS ESTRANGEIRAS, MAIS PRECISAMENTE SOBRE O PROGRAMA DE ELE NO EM.

II. TEMAS PARA ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA

PREGUNTAS DE CONTATO

1. No seu caso, na sua escola **o que é** ou que faz a função de programa de língua espanhola?
 - Caso seja um PROGRAMA explícito elaborado por escrito (Como se leva a sala?)
 - Caso seja um LIVRO (é apenas o livro que vai ser levado para a sala?)
2. Quem decide ou decidiu que fosse um _____?
3. Quais são os critérios para a escolha de um _____? Poderia enumerar alguns?
4. Em sua opinião, como se **caracteriza** este programa (seja: _____)? Os pontos principais.
5. Para você, essas características são as ideais para um programa de ELE no EM? Caso não, quais seriam as ideais?
6. E que objetivos a programação que você segue atende?
7. Que base teórica utiliza para construí-lo (se for o caso) Caso não seja de sua autoria qual a base teórica que acredita que se leva em conta?
8. Na programação, vem determinada a forma de atuação dos alunos e professor na sala de aula? Como por exemplo, trabalhar em grupos ou em duplas?
9. Poderia enumerar algum tipo de dificuldade que tenha na hora de levar à prática a programação.
10. Os alunos participam ou interferem de alguma forma no conteúdo e elaboração da programação?
11. Há flexibilidade na programação ao longo do ano letivo ou é completamente rígida. Que fatores podem interferir para sua aplicação ou estrutura inicial?
12. A avaliação está explicitada no programa? O que se avalia ao longo do ano? (produção compreensão, oral ou escrita)
13. Opinaria que os alunos adquirem/aprendem, o que se havia planejado inicialmente? Mais ou menos? Podem atuar fora da aula utilizando a língua espanhola?

¹ El Skype es el nombre de una red telefónica y de su respectivo software. Este sistema funciona a través de conexiones sobre VoIP (Voz Sobre IP) y permite a los usuarios de Skype hablar entre ellos gratuitamente. La aplicación SkypeOut permite a los usuarios llamar a teléfonos convencionales o móviles, cobrándoseles diversas tarifas según el país de destino.

14. Para você, o que é um currículo. Mais precisamente de língua estrangeira no âmbito do EM?

15. Para você o que é uma programação, mais precisamente, em nosso caso de ELE no EM?

16. Que valor você atribui a programação ?

17. Que fatores você atribui para que os alunos aprendam mais e melhor?

18. Considera-se preparada para elaborar programas de ELE para o ensino médio?

() Nome do livro _____ Editora _____ Autores _____

Anexo B. Transcripción de la entrevista de Lisa

CÓDIGO DE TRANSCRIPCIÓN

CATEGORÍA	SIGNO Y SIGNIFICADO
a) Participantes	E – Entrevistador L - Entrevistado (LISA)
b) Lenguas	<i>Cursiva</i> - uso de otras lenguas (distintas de la portuguesa)
c) Aspectos prosódicos	? - entonación interrogativa ! - entonación exclamativa / - entonación ascendiente \ - entonación descendiente :: - alargamiento del sonido ::: - alargamiento excesivo del sonido - - ruptura, palabra no concluida (alum-) MAYÚSCULA – mayor énfasis
d) Pausas	- Pausa corta (inferior a tres segundos) - Pausa media (de tres a cinco segundos) -Pausa larga (superior a cinco segundos)
e) Solapamientos	texto afectado texto afectado
f) Tempo e intensidad	[(ac)] - texto afectado acelerado [(le)] - texto afectado lento [(a)] - texto afecta de volumen alto [(b)] - texto afecta de volumen bajo
g) Sonidos paralingüísticos y aspectos no verbales	<i>mhm</i> <i>eh</i> <i>ah</i> [(comentario)] - texto afecta (risas, cita su propio discurso o palabras de otro hablante...)
h) Aspectos de la menta transcripción. Inteligibilidad	[?] - fragmento ininteligible corto [??] - fragmento ininteligible de dos o más palabras

DATOS DE LA ENTREVISTA

Participantes: E: entrevistador L: Lisa (informante)

Fecha: 26 / 03 / 2007 Hora: 17 h 53 min

Duración: 39´: 51´´

Medio: Internet, vía programa Skype

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA

Turnos	Línea	ENUNCIADOS
1ºE	1	E - ... nã::o rapaz não é assim não é muito simples I é:: a pergunta é mais ou menos o seguinte I
	2	L - [(risas)]
	3	E - é:: a primeira pergunta é pra saber em relação o se- o o:: a pesquisa você já se situou não é?
	4	é sobre currículo e mais especificamente sobre o programa não é ?
	5	L – mhm
	6	E - então no caso de você o que é o seu programa? como é que você? e:: o que é que você
	7	atribui ao seu programa? ele é um livro? ele é um programa descrito? o que é esse esse
	8	objeto que você utiliza como programa nas suas aulas? I
1ºL	9	L - pois é tem uma pergunta no questionário que tá mais ou menos a direcionada a isso I uma das
	10	coisas assim quando a gente trata com questionários né? como é aquele formato 12345 I as
	11	vezes qualquer resposta que você:: dá:: limita \ I
	12	E - sei\
	13	L - por exemplo I tem um momento no fim você utili::za eu acho que é questões de- e::
	14	vestibulares anterio:res como apoio I
2ºE	15	E - sei mas no
	16	L - ai se eu disser assim oi\
	17	E - no teu caso mesmo o que é o programa ? é um livro::? ou é uma:: um programa descrito?
	18	como é que é?I
2ºL	19	L - não\ na realidade no meu caso é u::m emaranhado de coisas I eu tenho um livro\ I que:: ai os
	20	progra- as:: os conteúdos saem dali I mas não nenhum livro comporta aquilo que eu acredito
	21	que seja necessário trabalhar I e o que é que eu acredito que seja necessário trabalhar? eh::?
	22	é essa a grande questão I trabalho TAMBÉM / com:: I apoiado né? nos vestibulares daqui de
	23	Pernambuco o que é que eles estão avaliando enquanto no caso I que competências exigem?
	24	né? se é questão compreensão textua::l então tentar dar uma abertura maio::r pra diversidade
	25	de textos quanto mais melhor I então o te- nenhum livro didático da conta de es- de você
	26	explorar vários de gêneros textuais por exemplo I
	27	E - então
	28	L - é:: e se é questão gramática::l o que eles estão avalia::ndo para que eu possa compor
	29	um programa para primeiro que seria para segundo que seria para terceiro na realidade I a
	30	meu bel prazer né? como era das discus- sões da ge::nte\ e:: não tem um programa defini::do
	31	nem na própria COVEST como eu te mencionei I faz de todas as disciplinas menos língua
	32	estrangeira I
	33	E - vê só é- essa-
	34	L - entã::o termina a gente fazendo isso entendeu?
3ºE	35	E - essa decisão daí::de quem escolhe quem escolhe esse livro e esse I programa ?I
3ºL	36	L - EU/
4ºE	37	E - você faz tudo né? e que critérios que critérios tu usaste então para usar que critérios para usar
	38	u- esse esse como disse você esse emaranhado é um emaranhado entre um livro e um::
	39	roteiro não é isso? que critérios você usa para isso?II
4ºL	40	L - não primeiro porque é assim eu acho que o grande critério é a funcionalidade pra que é que
	41	meu aluno tá estudando espanhol no ensino médio I então ah:: se:: existe a a:: necessidade de

- 42 prepará-lo para [?] na escola onde eu tou trabalhando com dois dois focos I é:: a questão da
 43 formação para a vida então ele utilizar o que ele está estudando pra alguma coisa I e:: a
 44 questão do vestibular I então eu tento mesclar isso ai então quem quem dá assim um norte em
 45 relação ao uso pra mim seria de imediato a questão dele estar conhecendo culturas
 46 diferenciadas I modos de vidas diferenciadas formas de interagir I co::m outras culturas I que é
 47 o enfoque na nessa parte de pra que serviria utilizaria o conhecimento I
- 48 E - certo | agora |
 49 L - | e por | outro lado o vestibula::r que ai é onde as coisas assim que eles precisam
 50 acertar um número maior de questõ::es/ principalmente quando não é primeira fase né?
 51 primeira fase é mais compreensão de texto I se tem alunos que estão preparando para Unicap
 52 que é gramática quase inteira prova I é:: ou segunda fase ou UPE I então na no terceiro ano
 53 tem uma dedica- assim uma dedicação mais exclusiva voltada para o vestibular I
- 5°E 54 E - veja só se você tivesse que em linhas gerais assim em poucas palavras é dizer como é que
 55 se caracteriza esse seu PROGRAMA I não é? que você deu um nome a ele como é que você
 56 caracterizaria ele? ou você daria um:: nome a ele ou que elementos mais você desta dele o
 57 que é que você diria? II
- 5°L 58 L - ao meu programa ? [(risas)] rapaz olhe::dá um nó nisso ai I | eu costum|o | é:: eu acho que
 59 E - | as caracte|ísticas | | ou que
 60 | caracte|ísticas | II
 61 L - diz
- 6°E 62 E - ou que características ele tem? não é o seu programa que você chama ele de programa?
 63 você chama ele de programa não é?II
- 6°L 64 L - é::\ é um:: planejamento\ é um plano de ação uma coisa assim I eu acho que uma das
 65 características é [?] da flexibilidade é porque ai a gente leva em em consideração por exemplo
 66 as as demandas/ o grupo/ a facilidades/ tem grupo que tem I um bloqueio maior em relação à
 67 gramática então:: termina a gente tendo que não trabalhar a gramática TÃO isoladame::nte
 68 mas fazer com que eles percebam que são os lados da gramática mesmo sem tar definindo
 69 classificando conjugando os verbos em fim / é:: então eu acho que a flexibilidade ela seria uma
 70 das grandes características pra você não sair frustrado I
 71 E - ce::rto I
 72 L- um grupo que:: é mais aberto pra trabalhar com a questão da oralidade I bom ai você pode
 73 explorar algumas algumas estratégias comunicativas com o grupo I mas a gente tem um
 74 grande problema que é a questão do tempo I a LIMITAÇÃ::O maior a execução:: o grande vilão
 75 da historia seria realmente o tempo\ pedagógico que é pouquíssimo II
 76 E - ô Lisa
 77
 78 L - então assim caracterizar o programa eu entraria com flexibilidade/ I é:: I talvez adaptabilidade
 79 né? as situaçõ::es e ao grupo as área de interesse porque por exemplo tem grupo que adora
 80 você comenta::r diferenças cultura::is diferentes po::vos as fe::sta parará parará parará tem
 81 grupo que:: tá nem ai
- 7°E 82 E - mhmm I e e essas características que você:: é você elaborou você é autora não é? você
 83 elaborou você o que você criou e que usa você considera que é o o ideal pra o ensino do
 84 espanhol no no ensino médio? você acha que esse:: I | você acha que é o ideal? |
 7°L 85 L - | viche | maria [(risas) rárá] I | olha\ o

- 86 eu acho\ é que assim:: l e:: nós trabalhamos muito por intuição\ claro que ai eu tenho acesso a
87 que aos PCN::s não é? que menciona os parâmetros de ensino de língua estrangeira até o
88 próprio::Cervantes não é? que te::m a proposta de ensi::no pra língua estrangeira e tal \ então
89 assim utilizo:: como parâmetro mesmo não é? dar uma olhadi::nha quais são os enfoques
90 quais são as preocupaçõ:: es e tal \ mas é:: querendo ou não é eu acho que FALTA pra a
91 gente é\profissional da área algo mais discuti::do algo ma::is é:: poderia dize::r não sei\ até
92 Para a gente poder testar e vê ó:: isso aqui deu certo isso aqui não deu certo\ eu acho que a
93 [?] tá l muito individualizado l acho que esse é o grande problema l precisaria ter algo mais
94 coleti::vo e ate´ pra eu chegar e dizer assim não mas isso não dá certo na minha realidade\
95 Mas a gente não tem parâmetro entendeu? l
- 96 E - entendo | entendo |
97 L - então | se você me perguntasse se isso pra mim seria o ideal:: eu credi-acredito que SIM / l
98 Mas não no sentido de ser o perfeito\ é o idea::l para aquele momento pra aquele grupo classe
99 para aquela situação específica\ l
- 8ºE 100 E - e e:: que objetivos em linhas gerais assim ele ele persegue essa programação persegue essa
101 programação que você criou?l
- 8ºL 102 L - objetivos?
103 E - sim l
104 L - já te falei né\ é:: que primeiro:: é que primeiro:: que haja uma toda eu ao- cho meu grande
105 o assim- como eu sou apaixonada pelo idioma o meu maior objetivo é fazer com que as
106 pessoas se apaixonem também l
- 107 E - o k o k\
108 L - gostem utilizar de ler de:: l de querer estudar o idio::ma de querer utilizar em situações REAIS l
109 eu acho que esse é o o meu maior objetivo\ l
110 E – você/?
111 L - trabalhar com o Idioma espanhol\
9ºE 112 E - você na hora que sentou e programo::u e bolou esse seu programa tu utilizaste a:: ou você
113 utilizou alguma referência teórica CONSCIENTE assim vou usar l tal linha por isso ou aquilo
114 lhe veio à cabeça/ o:: faz parte daquela intuição como você falou?
- 9ºL 115 L - ó:: todo fazer ele tem por trás uma teoria né? todo ele \ mesmo que não seja a ní- a nível
116 consciente né? mas ele expressa\ l a::alguma teoria\ no meu ca::so eu acho que depois de
117 refleti::r alguns teóricos alguma coisa assim a intuição vai diminuindo muito\ então o fato de::
118 prioriza::r a:: a diversidade de gêneros textuais não é à-toa l tem um referencial por trás que::
119 é:: força você a ter um novo olhar sobre o seu teu objeto de:: ensino então assim l
120 E – ok
121 L - então assim além disso a questão agora o que:: o te::mpo não não nos permite assim eu
122 particularmente particularmente tenho algumas dificuldades com o grupo claro l é:: relação a
123 formatação que é dado nas sala de aula da formatação e:: do curso em si que é diferente de
124 um curso de idiomas né? é a questão da oralidade\ ou por rejeição de alguns grupos né::? [?]
125 que a gente não vai fazer Isso agora para não vai utilizar e tal para aquele objetividade ou
126 entã::o pelo fa::to de::você::é o tempo em si então priorizar BEM meu aluno vai usar este
127 conhecimento para que?então se ele não vai produzir textos numa situação imediata que é o
128 vestibular\ que é o interesse e o foco MAIOR da escola e dos alunos [(en tono
129 conclusivo) e da sociedade] / l então se ele não vai então é uma:: é algo que eu secundariso\
130 na minha proposta l entendeu? l

- 131 E - ô::
- 132 L - em fim isso a questão da oralidade então fica como sendo a questão a compete::ncia leito::ra
- 133 como sendo um dos carros chefes né? e a reflexã::o sobre a língua que eles tão é:: que eles
- 134 estão usando I
- 135 E - pois é | eu ia- |
- 136 L - | é claro | que uso de modo consciente muitos enfoques entendeu ?
- 10ºE 137 E - mais explicitamente não? III
- 10ºL 138 L - eu acho que:: acho que sim ! explicitamente também/
- 139 E - também\
- 140 L - porque se se::eu passo não entender a língua como um código um sistema puro e simples
- 141 eu estou referendando desde que não seja o estruturalismo\ entendeu? II algo mais da da::
- 142 do uso II
- 143 E - um ponto
- 144 L - conhecimento em si
- 11ºE 145 E - um ponto:: um ponto:: que que:: a gente:: é:: I gostaria de:: Investigar é essa questão que você
- 146 falou quais são as dificuldades não é? e eu acho que você falou ai que a maior dificuldade é a
- 147 oralidade não é isso? teria outro ponto de levar à prática esse planejamento fora a olari-
- 148 Oralidade?III
- 11ºL 149 L - ah::! assim eu acho que:: a:: o a questão do material né? o matéria::I pra o professor tá bem
- 150 melhor eu acho que dos últimos ci::nco anos a gente tem recebido tem tido acesso né? a uns
- 151 uns materiais até I que:: tão mais dentro desta propo::sta né desta mais interativa até I mas
- 152 ainda eu eu acho que uma das maiores dificuldades é essa\ a gente te::r é:: materiais ter o
- 153 ambie::nte né ?mais I seja voltado a a essa dinâmica porque por exemplo\ que com um gru::po
- 154 de cinqüenta sessenta pessoas oitenta pessoas como vocês tinham no contato é
- 155 humanamente impossível você tratar travar qualquer tipo de:: trabalho com oralidade de modo
- 156 que TODO mundo consiga é::se expressa::r e se perceber no outro e:: interagi::r é complicado
- 157 I entã::o as as condições de trabalho em si né você ter ter multimeios a sua disposição de
- 158 modo que no momento que ele possa:: interagi::r como o outro interagir com o professor não
- 159 tenha tantas barreiras\ FÍSICAS
- 12ºE 160 E - entendo entendo uma coisa que eu ia te perguntar é nessa programação é::é:: só você realiza
- 161 ou em outros professores também que que:: executam ela? você é a única você é a é a que
- 162 planejou e só você executa ? o:: vários planejaram e vários e vários executam
- 12ºL 163 L – pois é:: \ [(risas)] só tem eu\
- 13ºE 164 E - você planejou e você executou né?
- 13ºL 165 L - i::sso é porque só tem eu
- 14ºE 166 E - certo é! n- claro então ai você não precisa | fazer referência | a:: a:: a nenhum outro elemento
- 167 L - | [(risas)] |
- 168 E – não é pro professor atuar eu entendo I
- 169 L - mhm
- 170 E - ô Lisa essa programação ela é flexível ao longo do ano ou ela é rígida?
- 14ºL 171 L – não ela é flexível/ eu já te disse isso né\ dependendo do grupo até:: das dificuldades então
- 172 Bem resolvido no ano nos anos anteriores para que você possa em tempo hábil consegu::r
- 173 reverter com os alunos I tem flexibilidade sim tem que ter\
- 174 Primeiro ano tende a ser uniforme TENDE a ser I mas ai:: com o passar do tempo você vai
- 175 sentindo o grupo e vai vendo até pronde onde fluiria melho::r teu trabalho

- 176 E - e que elementos | assim |
 177 L - | seria | melhor aqui ali | ai no | segundo ano ai danousse porque ai
 178 E - | | | que |
 | | | elementos |
- 179 L - você tem um::\ a parece que é heterogeneidade vai ré ré vai aflorando mais e vê quais são as
 180 Carências que que num ficou bem resolvido no ano nos anos anteriores pra que você possa
 181 em tempo hábil conseguir:: reverter com os alunos II tem flexibilidade sim\ tem que ter\
- 15°E 182 E - eles discutem:: os conteúdos como você?
- 15°L 183 L - ah::! veja é interessante:: o perfil se você tivesse me perguntado isso a uns:: a uns:: tempos
 184 atrás até que não\ mas assim toda turma de terceiro a::no é muito interessante porque como
 185 eles tem em vista a::lgo então eles sempre ficam já já tendo tendo é uma vista panorâmica da::
 186 língua né:: que estão estuda::ndo então eles sabem reconhecem conseguem reconhecer o que
 187 eles não sabem ai começa [(simula habla del alumno) ô quando é que a gente vai ver aquele
 188 assunto sobre aquele negocio da escrita dos numerais quando é que a gente vai ver aquilo de
 189 novo? I é e aquele negocio do /o como é que é mesmo?]|
 190 E – entendo\
 191 L - então eles começam a:: a dar alguns sina::is né ? de que:: a dizer o que eles gostariam de
 192 rever o que eles gostariam de aprende::r [(simula habla del alumno) ó a gente já viu aquele
 193 negocio que eu vi em tal questão vi ta::l isso isso isso quando é que a gente vai ver isso ?]
 194 Entendeu? então eu acredito que embora não seja antes porque existe o o planejamento ele é
 195 feito sem o aluno\ normalmente antes das aulas mais ai daí a flexibilidade porque você pode
 196 num determinado momento contemplar algo que você nem tinha pensado mas que era a
 197 necessidade de:: um grupo de alunos de uma turma e tal e ai talvez até trocar algo que já
 198 esteja bem resolvido que já tenha sido por eles num num configure nenhum problema que
 199 você até imaginasse que fosse por outro que para ele seria mais interessante estar vendo\
 16°E 200 E - entendo entendo uma coisa interessante sobre avaliação?\ o que é:: como é que tu trabalhas a
 1007 201 Avaliação o::u é:: vem alguma coisa explicitado nesse programa ou livro? já que a gente ta
 202 tomando que esse seu pr o gra ma você chamou ou plano de ação não é isso? é:: tamos de
 203 acordo nisso né? plano de ação ou programa é é o nome que você:: é:: gostaria de chamar ?
 204 concorda nisso? pode ser né?! | é: e:: |
- 16°L 205 L - | pode ser\ | [rére pode | ser(b)]
 17°E 206 E - tem alguma coisa explicitada sobre avaliação?||
- 17°L 207 L - tem\ ah:: no caso específico a avaliação tem a a:: a questão ma::is voltada pra:: pra parte de
 208 Atribuição de graus né? de notas e tal que essa ai é [?] da escola da escola a escola
 209 Determina a semana de avaliaçã::o determina o FROMATO da prova determina no caso do
 210 formato se:: é:: são questões fecha:: das\ é:: múltipla escolha abcde: o verdadeiro e falso ou
 211 questões abertas e tal é::que ai é um formato que num depende do teu planejamento em si
 212 claro você você contempla né? mas é algo que \ já tem uma determinação mas tem aquela que
 213 você pode né no decorrer a:: sem ser essa semana não é especí::fica está:: de olho naquilo
 214 que:: tá sendo ensina::do e se tá tendo retorno\ deixar esperar pra essa semana final é:: de
 215 Avaliação então eu costume ter é de acordo com meu objetivo então se eu [?] digamos na
 216 primeira unidade como os primeiros anos eu gosto muito es- colocar-os assim em exposição
 217 em textos narrativos porque:: é:: de acordo com as teorias né? com as questões más fáceis na
 218 língua estrangeira pra pessoa lê\ porque ela Já utiliza esse tipo de formato de relato tão
 219 acostumados a relatar muito na sua língua materna então se eu tenho esse objeti::vo né?

	220	então é nos momentos assim que eu po::sso é ver como eles ó:: gente vai fazer agora esse-
	221	ssa leitu::ra e a gente vai ver o que é que a gente tá entendendo então o entender ou NÃO
	222	entender a:: faz parte também de avaliação no caso específica pra o que eu quero que é
	223	Avaliação em língua estrangeira lei- leitura compreensão de textos por exemplo
18°E	224	E - tu avalias língua oral no caso?!
18°L	225	L - avaliação oral? é:: no sentido não a oralidade de pronuncia tá\
19°E	226	E - o que é que você avalia de língua oral se é:: ava- é a perg- seria?
19°L	227	L - ai no caso seriam as a:: a forma
	228	como eles compreenderam não é? o que expresso::es é:: que::que partes do textos ele se
	229	apoiado por exemplo para descobrir o que [?] em uma palavra que ele não sabia
20°E	230	E - e produção? II
20°L	231	L - um:: na produção escrita?
21°E	232	E - produção oral
21°L	233	L - a! ok a:: produção oral é:: assim\ eu não tenho essa essa preocupação inclusive eu tô
	234	esperando Aline volta::r pra eu pode::r vê o trabalho dela e:: tentar [(riendo) c o n t r i b u i r]
	235	muito com esse lado assim\ infelizmente assim\ as coisas que eu não eu:: eu não priorizo\ e
	236	até exatamente o que você estava falando né? que existe um estu::do que voltado pra::
	237	oralida::de que ajuda na aprendizagem de língua estrangeira\
22°E	238	E - ok\ então a produção oral fica e:: e:: de lado e só seria então a:: produção escrita que você
	239	avalia é isso?
22°L	240	L - é\ a compreensão de textos escritos PRINCIPALMENTE e:: a compreensão de textos orais
	241	assim na realidade\ meu enfoque é COMPREENSÃO I entendeu? é o meu carro chefe um é
	242	compreensão de textos tanto os orais quanto escritos a:: produção de textos orais e escritos
	243	são sempre secundarizadas existem os momentos por exemplo assim coisas assim BESTAS
	244	e:: eles descreverem como eles eles se apresentarem oralmente ou apresentarem por escrito
	245	calro que assim alguns momentos de acordo com a situação da:: sala de aula acontecem mas
	246	não dá para dar aquele cuidado aquele ZELO em relação à produção porque eu acredito ser
	247	um dos momentos assim mais trabalhosos e onde a gente tem menos não teria tempo para
	248	isso\ se língua materna a gente teria sete aulas para dar conta de todas as habilidades\ em
	249	língua estrangeira a gente só tem duas\ I
	250	E - eu entendo
	251	L - então alguma coisa fica de fora
	252	E - claro claro
	253	L - no meu caso:: eu deixo de fora a parte de produção\
23°E	254	E - claro\ veja só desse plano que a gente esse plano que a gente tá se referindo do começo até a
	255	execução dele no final e:: você acha que os alunos aprendem a:: o que:: foi planejado o que foi
	256	idealizado\ é:: aprendem e se aprendem muito ou pouco do a gente do que você idealizou
	257	nesse plano de ação ou programa? como seria essa::essa:: medição essa idéia? que é que
	258	você:: podia me dizer da sua experiência?
23°L	259	L - eu acho que:: assim\ aprendem\ muito:: que a gente pensa\ e:: assim dependendo dos
	260	aspectos né::? utiliza::dos e menciona::dos dependendo do grupo mas assim que poderia te
	261	dizer que:: nem todo ano ou:: assim mesmo que:: até eu direcionar eu vou repetir o
	262	planejamento\ mas ai depois eu paro e fico olha::ndo olhando e falo assim não ts \ mas isso
	263	não ficou legal\ isso não foi possível fazer e ai? eu mantenho? ou eu elimino?I então ou seja é::

- 264 eu acho que ao avaliar a execução do programa e do que:: eles conseguiram ou NÃO
265 compreende::r ou aprende::r ou vivenciar é:: faz com que esse esse programa ele seja até
266 repensado\ nova estratégia então eu acredito que existem aspectos que:: [?] que consigo
267 assim é:: realizar bem com certa tranquilidade até:: a ponto de pessoas que::\ não tenham pro-
268 exemplo como meu grande enfoque seri- é:: compreensão então pessoas que não suportam ler
269 acham um saco e:: acham que é muito difícil\leitura\ e que é:: entender o que o outro ta
270 pensando e tal\ é:: se jogar e se lançar no texto no final assim de um trabalho consigo
271 depoime::ntos né? e verpessoas amadurecerem/
272 como | leitores realmente da:: do idioma conseguir é:: perceber que não é o texto\ BRUTO é
273 E - | entendo|
274 L - ele interagindo com o texto com seus conhecimentos com a sua visão de mundo com o-
275 interagindo com o autor do texto e:: quando vem questões elaboradas com que também tá
276 elaborando as questões\ então fazê-lo com que eles estejam o tempo todo assim olha::ndo e
277 liga::do não é? que existe momentos que ele só o que está no texto não vai dar conta da
278 compreensão que ele precisa acionar vários conhecimentos então você começa a escutar eles
279 até verbalizando coisas que você não dizia explicitamente | então faz com que você tenha uma
280 certa garantia\ é de que algo é:: ficou e fiou bem resolvido entendeu?
281 E - entendi\
282 L - mas é possível é existem os pontos fracos né? que ai exatamente no ano seguinte quando a
283 gente tem oportunidade de revê-los e:: é:: planejá-los e vê:: ou então como eu já te disse num
284 no meu primeiro ano quando a gente vem de curso de idiomas que é a a:: o foco maior na
285 conversaçã::o não é? na na expressão na questão da oralidade e tal que tudo começa a partir
286 do do oral de repente a gente chega numa situação de sala de aula que nem sempre isso é
287 POSSÍVEL é:: embora ainda utilize muito mais tem assim a questão deles mesmos produzirem
288 oralmente\ isso aí é:: é a parte\ mais\ fraca\ é do meu trabalho então quando você se depara
289 esse tipo de situação você no primeiro ano assim quando eu comecei assim esse curso e tal e
290 começando a trabalhar com ensino me::dio eu projetei muitas situações então via que num\
291 rendia num dava pra sair pela é:: inibição::o pelo a falta de envolvimento mesmo dos alu::nos
292 com a falta de comprometimento mesmo com aquele objeti::vo -que no curso todo mundo quer
293 lançar no texto edepois no final assim de um trabalho consigo depoime::ntos né? e ver
294 é | isso mesmo | a:: falar a se expressar muito mais do que:: sei lá lê um texto |
295 E - | entendo |
296 L - e ai::quando você começa a a ter interesse send- [?] é:: encontro interesse um do outro\
297 gostava o que não gostava então ai voc- eu comecei a eliminar determinadas coisas\ então eu
298 trabalhava assim::produção\ texto assim é passa::va duas três aulas pra dar o retorno para a
299 gente refletir alguns aspectos é:: porque não não poderia ter sido feito determinada
300 construçã::o e não teria mais recomendado fazer aquela outra\ então isso tudo demandava
301 muito tempo e eu disse assim bem! [?] qual é o objetivo que se tem ? | quem é que o qu- eu eu
302 vou não posso atender a a tudo com com a quantidade de aula que eu tenho eu não vou
303 conseguir\ então claro que no ano segui::nte ai alguns aspectos eu comecei a ir é:: retirando
304 aos poucos do do progra::ma e ai é quando eu digo assim hoje/ é:: praticamente eu jogo na na
305 questão da compreensão\ | esse é o | meu fo::co\ |
306 E - | entendo |
307 L - é:: tenta::r contribuir ao máximo como isso\

- 308 E - vê
- 309 L - já que eu não posso dar conta dos outros aspectos entendeu?
- 24ºE 310 E - veja só/ e:: eu o o âmbito da pesquisa eu já lhe passei não é? que é no âmbito do currículo
- 311 não é isso? o currículo/ o que é que você entende em linhas gerais sobre currículo currículo de
- 312 língua estrangeira currículo de língua estrangeira no ensino me::dio? quando a gente fala
- 313 currículo o que é que você:: é:: entende? II
- 25ºL 314 L - eu entendo com sendo um conjunto de diretrizes não é? que:: que a gente que:: você quando::
- 315 vai::II esse esse conjunt- essas diretrizes serão úteis pra você se norteia::r não é limitar a
- 316 prática\ papel norteador de algo que vai ser ensinado é:: logo\ ele TEM esse o aspecto da
- 317 flex- bid ser extremamente flexível porque quando normalmente você traça que até as vezes
- 318 tem algumas teorias que diz assim primeiro não::você tem que conhecer primeiro o grupo e
- 319 depois elaborar o seu currículo \ o::u o seu programa\ [?] pra poder desempenhar\ eu
- 320 particularmente descordo eu acho que você não pode chegar nu\ em sala aula\ e chegar com
- 321 algo a oferecer\ agora SE/ nesse momento\ quando você chega descobre que o aluno tem algo
- 322 também a a::lhe oferecer que pode somar então é nesse momento que o currículo ele vai ser
- 323 flexível I então | entendo | como sendo uma propor::sta de trabalho né? que ali:: no currículo
- 324 E - | [(b)entendo] |
- 325 L - teria né? o que seria o conteúdos mínimos pra cada série de acordo com cada competência
- 326 que:: seria prioriza::do | no caso | específico do ensino médio\ qual seria a função do ensino
- 327 E - | e no- |
- 328 L - médio? língua estrangeira no ensino médio\ seria esse? então \ primeiro ano que é que a
- 329 gente vai ta:: é:: percorrendo o que é que a gente quer alcançar? A gente que alcançar isso
- 330 isso isso e isso\ bem de que forma? então também estaria pensa::do nisso ai entendeu?
- 331 E - entendo
- 332 L - mais ou menos assim como eu vejo currículo\
- 26ºE 333 E - e p r o g r a m a? e programação? depende ou como você quis chamar plano de ação\
- 334 você entende de que forma?II
- 26ºL 335 L - olhe! eu acho que:: as- as vezes até:: se emaranham um pouquinho né as duas I questão o
- 336 programa:: no no meu caso específico as- como é algo:: é:: o currículo eu entendia eu
- 337 colocaria em linhas eu poderia talvez fazer o seguinte\ seria você tem o param- os parâmetros
- 338 como sendo algo assim mais amplo competências gerais o currículo dando uma definição
- 339 melhor pra pra cada área e::I pra cada habilida::de e:: tem o programa aquilo que eu eu
- 340 professora vou eleger pra poder trabalhar é:: como os meus grupos\ então:: é algo assim::
- 341 mais pequenininho I pudesse dizer assim uma coisa assim bem\
- 27ºE 342 E - e que valor que valor você dá? ou como é que você valoriza a programação no todo na ação
- 343 do professor no dia-a-dia a:: ou seja no contexto geral no ano letivo em fim na prática do
- 344 professor como é que você valori::za I a programação?
- 27ºL 345 L - olhe\ eu acho que o o:: professor embora infelizmente eu veja um- colegas que chegam não
- 346 sabem nem a série que vai nem qual é a sala que vai entrar é:: logo demandando que não tem
- 347 uma programação não sabe o que vai fazer\ na hora inventa eu acredito que:: é:: todo fazer ele
- 348 requer um planejamento então eu preciso saber onde é que eu pare::i é:: o que é que eu vou
- 349 fazer e como eu vou fazer como eu pe::nso\ conduzir a determinada situação então não é
- 350 chegar bem eu vou trabalha::r digamos artigos\ não é só chegar lá e e artigos não\ como é que
- 351 eu chegaria a essa situação específica? então é que que:: situações seriam mais interessantes

- 352 é:: para conduzir determinado tema então eu acho que o o o o planejamento o programa é:: de
 353 um professor eu acho que ele é o grande norteador\ porque se eu não não no no parar para
 354 refletir pra s e l e c i o n a r porque eu acho que o programa ele tem essa função você
 355 seleciona o você prioriza algo em relação a um tanto outro né? um universo maior então se o o
 356 se eu sequer conscientemente priorizei algo\ então eu vou atirar pra vários lados não vou ter
 357 nada bem feito porque eu não sei aonde eu quero ir\ então ora eu vou fazer uma coisa ora eu -
 358 faço outra faço out no final\ temos nada de concreto então eu acho que o o:: progra::ma a
 359 programação é acho que é o norte é o fundamental\ mesmo que de um vendaval prum lado e
 360 você se desvie um pouco da sua me::ta original mas você sabe exatamente porque que esta
 361 se desviando? primeiro\ que está se desviando né e por que é que está se desviando? não é
 362 algo a *laisser faire* não é algo que assim aleatório\
 363 E - [(ac) e essa]
 364 L - algo extremamente consciente\
 28ºE 365 E - essa programação deve ser centrada em que elemento? qual seria o elemento MAIS
 366 importante se você tivesse que escolher um elemento pra dizer se seja ele qual for você deu
 367 toda essa relevância a- sua opinião e uma um ponto que você acha que é o mais importante?II
 28ºL 368 L - a::? na programação?
 369 E - si::m\
 370 L - eu acho mhrum rum é:: deixe eu ver o mais importante\ eu colocaria o aluno\ eu acho\ eu acho
 371 que quando:: porque assim quando eu penso\ não é? quando eu penso II quando eu executo
 372 esto::u visado alcança::r algo e quando eu replanejo repe::nso eu colocaria como sendo:: o
 373 Importante seria o aluno
 374 E - olha
 375 L - ou pelo menos aquilo que eu PENSO/ seria ideal pra o aluno entendeu?\ [?]
 29ºE 376 E - você:: tem uma experiência você é autora da do seu plano de ação do seu programa e:: a::
 377 pergunta:: final que eu faria | era se l | é porque na verdade você é | autora né eu
 378 L - | [(ac)tô achando ótimo | | eu tô me sentido |
 | voce se autora tô | | importante |
 | achando ótimo] |
 379 E - | voua a:: mentora | é:: eu a pergunta era a seguinte e:: você se sente é:: capacitado pra
 380 L - | [(risas)] |
 381 E - criar uma programação/ uma programação de ensino médio lin- de espanhol como língua
 382 estrangeira?
 29ºL 383 L - MISERICORIDA! rapaz\ olhe\ III
 384 E - tô ouvindo
 385 L - [(risas) tss: (risas) eu tô pensa::ndo (risas) ah::! olhe\ eu a::cho] \ SIM me SINTO a no sentido
 386 de que:: é::os fundamentos os pilares não é? e:: eles você pode recorrer::r você tem acesso a::
 387 CLARO\ se se::talvez não é não tendo:: a curiosidade de ir atrás de investir e tal não foi minha
 388 formação\ que me deu essa capacidade é:: eu acho que a própria prática o dia-a-dia e essa
 389 esse e o que dizem não é? os documentos oficiais no caso do MEC né ? instituições que é
 390 que::dizem que é::é que é::seria recomendável né pra um trabalho como língua estrangeira e
 391 aí no momento que você começa a ver várias experiências e começa a ver vários documentos
 392 É:: dá uma certa tranqüilidade de que que você esta propondo não é algo primeiro inusitado\ é

- 393 algo que já:: foi::visto por várias pessoas por várias experiências é:: em vários documentos
 394 então diante disso eu me- di- eu posso dizer assim viche capacitada de:: que essa palavra é
 395 péssima eu não gosto dessa palavra por isso que eu parei pra para respirar um pouco || eu
 396 tenho condições de propor algo pra o pra o meu trabalho assim como eu me acho em
 397 condições de avaliá-lo também | e ver os resulta::dos e:: repensar\ | diante disso:: eu diria que
 398 sim mas eu não concordo com a palavra capacitada eu acho ela muito pesada |
- 30°E 399 E - preparada não é?
- 30°L 400 L - é:: pronto | [melhor (risas) eu] aqh- [?]
- 31°E 401 E bom | mas você se sente::! é:: exatamente como você expressou eu vou te fazer uma
 402 última pergunta até porque:: é:: a gente já explorou todos os pontos aqui:: importantes para
 403 esse momento era o seguinte que fatores você atribui pra que os alunos aprendam mais e
 404 melhor?! |
- 31°L 405 L - eu acho que é a interação com o professor é tudo né? eu acho que um professor quando ele
 406 consegue ele consegue seduzi::r e:: o alu::no ele consegue envolver o aluno nas atividades
 407 realizadas existe assi::m um:: percentual muito alto pra o sucesso dessa atividade e logo do
 408 processo\ eu acho que a interação do professor com o grupo classe é fundamental pra
 409 QUALQUER é:: proposta até desde as coisas assim mais simples até coisas assim até mais
 410 mai::s poderíamos dizer assim mais DIFICEIS mesmo né complica::das é do ponto de vista::
 411 é:: de conteúdo ou até mesmo de relacionamento né de atividade até de proposta ou seja algo
 412 assim:: com um simples:: sei lá:: seminário aqui:: pra alunos é mesmo que matar | a pesqui::sa
 413 um:: rela::to oral sobre algo que leu e tal dependendo do envolvimento dependendo do grau da
 414 afetividade que tá ai junto poderá ser melhor poderá ser pior ou poderá nem acontecer\
- 415 E - ok\
- 416 L - eu acho que o gran- o sucesso de uma programação de um trabalho eu eu atribuiria a a essa
 417 interação\ essa química essa sinergia entre professor e grupo classe
- 32°E 418 E - ok pois muit- tá me ouvido? é porque as vezes corta um pouco o sinal ta me ouvindo?
 419 L - tô:: tô::
- 420 E - ta ouvindo né? porque as vezes |
 421 L - | perfeitamente\ |
- 32°L 422 E - perfeitamente não é o sinal as vezes | vai |
 423 L - | [(ac)] qual é |
 | a BOMBA |
 | agora? ré ré |
- 33°E 424 E - | na::o a bomba não tem mais bomba não termina terminar por aqui eu já são já faz tempo que |
 425 L - | [(risas risas risas risas)] |
- 426 E - a gente conversa e:: só te agradecer a força não é? | muito obrigado | por essa atenção |
 427 L - | nada |
- 33°L 428 L - é mais ou menos como eu penso\ [(risas)] mais ou menos
 429 | acredito | como eu ajo também\
- 34°E 430 E - não | ta:: | | ta ótimo essas esse tipo de:: de:: pergunta de entrevista ela não é pra valorizar
 431 o que se diz é:: não se emite:: valor é:: não se emite opiniões sobre simplesmente para se
 432 analisar |
 433 L - mhm
 434 E - tá entendendo né?

34ºL | 435 L - eu tô\

35ºE | 436 E - só tenho te a:: te agradece::r a te agradecer muito pela o::

Anexo C.

Cuestionario LISA

CUESTIONARIO 1

El presente cuestionario es parte de una investigación doctoral que llevamos a cabo en el campo de la programación y del currículo de lengua española en la enseñanza media brasileña. Está estructurado en tres apartados; el primero es sobre tus datos personales, el segundo se refiere a algunos contenidos teóricos que orientan el currículo de lengua española en la enseñanza media brasileña y el tercer apartado está relacionado con tu actuación profesional y conocimientos sobre el tema de nuestra investigación.

Es importante subrayar que todas las informaciones que se obtengan, así como las personales que añadas son de uso exclusivo de esta investigación. Se garantiza el total anonimato de las personas que respondan a este cuestionario. En ningún momento se permitirá identificar ni a las personas ni sus puestos de trabajo.

Muchas gracias por la participación.

APARTADO I

1. Nombre LISA Apellidos: MATOS
(En caso de que prefieras no identificarte, puedes utilizar sólo las iniciales de tu nombre y apellidos.)
 hombre mujer Edad: 33 Lengua materna: PORTUGUES
 Dirección de correo electrónico: _____ Dirección Skype: _____
2. Formación académica: PEDAGOGIA Año de conclusión: 1999
3. Curso(s) relacionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera: LINGUISTICA APLICA AO ENSINO DA LINGUA ESPANHOLA
4. ¿Estás en posesión de algún diploma de español como lengua extranjera?
 DELE BÁSICO DELE INTERMEDIO DELE SUPERIOR OTROS DELE ECUADOR
5. Nombre de la Institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, elige la que tengas más horas de clases: _____
 Escuela pública federal Escuela pública estadual Escuela pública municipal Escuela privada
6. Tiempo de docencia de lengua española en la actual institución: _____ 5 ANOS

APARTADO II

Señala el número de la escala que corresponda a tu valoración de las afirmaciones siguientes. No hay respuestas correctas o incorrectas, sólo nos interesan tus opiniones. Caso respondas en el ordenador BORRAR LA OPCIÓN ELEGIDA.

5	4	3	2	1
plenamente de acuerdo	de acuerdo	Indiferente	en desacuerdo	total desacuerdo

Utilizamos: **ELE** para "Español como Lengua Extranjera" y **EM** para referirnos a "Ensino Médio"

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. La asignatura de ELE en la EM debe integrar conocimientos de otras asignaturas..... | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2. La enseñanza de ELE en ámbito de la EM debe tener un papel educativo y contribuir para la formación ciudadana del alumno..... | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3. Para garantizar su papel educativo y contribuir a la formación ciudadana del alumno, la asignatura de ELE en la EM no debe tomar en consideración, primordialmente, la dimensión comunicativa de la lengua..... | 5 | 4 | 3 | 1 |
| 4. La asignatura de ELE en la EM debe influir positivamente en la relación que el alumno tiene con la lengua portuguesa..... | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5. La asignatura de ELE en la EM no debe centrarse en comparaciones en el campo fonético -fonológico del español y del portugués.....CENTRARSE ES PRIORIZAR?..... | 5 | 3 | 2 | 1 |
| 6. La asignatura de ELE en la EM no debe seguir las mismas propuestas y objetivos de las academias de lenguas privadas.....DEPENDE DA PROPOSTA E DOS OBJETIVOS..... | 5 | 4 | 2 | 1 |
| 7. La asignatura de ELE en la EM debe contemplar la heterogeneidad cultural y lingüística relacionada con las variaciones regionales y sociales del español..... | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8. En el caso del ELE en la EM, es más importante que el profesor esté convencido de la metodología que utiliza en sus clases, que adoptar el uso de una otra con la cual no esté totalmente de acuerdo, aunque la considere más actualizada..... | 4 | 3 | 2 | 1 |

9.	Para lograr que los alumnos entiendan toda la heterogeneidad lingüística y cultural de los pueblos de lengua española no es suficiente que se les presente listas de vocabulario en las distintas variantes del español, así como determinadas "curiosidades" socioculturales.....	4	3	2	1
10.	En la asignatura de ELE en la EM se debe desarrollar la comprensión lectora con el objetivo que los alumnos puedan hacer una comprensión profunda e integrarse con el texto de forma crítica y reflexiva.	4	3	2	1
11.	Aunque se trate de la enseñanza de lenguas próximas como son el portugués y el español, no siempre se puede prever los errores que vayan a producir los alumnos de ELE en la EM.....	4	3	2	1
12.	La asignatura de ELE en la EM debe motivar al alumno a desarrollar criterios personales para decidirse por la variante del español que le parezca mejor aprender y utilizar.....	4	3	2	1
13.	Cuando la variedad lingüística presente en los materiales didácticos adoptados para las clases de ELE es distinta a la del profesor, éste puede utilizar la suya como también la de los manuales.....	4	3	2	1
14.	Se debe desarrollar la competencia comunicativa y sus sub competencias (lingüística, sociolingüística y pragmática) en las clases de ELE en la EMO PROBLEMA SERIA O TEMPO PARA DAR CONTA DE TAMANHA AMPLITUDE.....	4	3	2	1
15.	La asignatura de ELE en la EM no debe centrarse en comparaciones en el campo léxico (principalmente en los heterosemánticos, "falsos cognatos") del español y el portugués.....CENTRARSE ES PRIORIZAR?.....	4	3	2	1
16.	Los manuales adoptados para las clases de ELE en la EM deben prestar atención a los paralelismos y diferencias lingüísticas del portugués y español.....SERIA CONTEMPLAR?...A TITULO DE CURIOSIDADE E INFORMAÇÃO, SIM. COMO GARANTIA DE SUA APRENDIZAGEM, NAO.....	4	3	2	1
17.	La asignatura de ELE en la EM no debe centrarse en comparaciones en el campo pragmático discursivo del español y del portugués.....CENTRARSE ES PRIORIZAR?.....	4	3	2	1
18.	El profesor debe reconocer la existencia del "portuñol", entendido como un dialecto de aproximación al español creado por hablantes de lengua espontánea, y llevar a los alumnos a superarlo para que no se limiten a atender a sus necesidades de comunicación via "portuñol".....	4	3	2	1
19.	No se debe restringir por completo el uso del portugués en las clases de ELE en la EM.....	5	4	3	1
20.	Los resultados de las evaluaciones y los errores producidos por los alumnos permiten que los profesores puedan reestructurar el direccionamiento como el programa de sus cursos de ELE en la EM	4	3	2	1
21.	El conocimiento de la gramática normativa y prescriptiva en las clases de ELE en la EM debe capacitar al alumno para actuar lingüísticamente tanto en el aula como fuera de ella con hablantes de español...	4	3	2	1
22.	La asignatura de ELE en la EM no debe tener como objetivo exclusivamente la preparación para la vida laboral y la superación del examen "Vestibular".....	4	3	2	1
23.	Se debe desarrollar la competencia (inter)pluricultural en los contenidos de ELE en la EM.....	4	3	2	1
24.	La asignatura de ELE en la EM no debe centrarse en comparaciones en los campos morfológico y sintáctico del español y del portugués.....CENTRARSE ES PRIORIZAR?.....	4	3	2	1
25.	El ELE en la EM debe contribuir a concienciar al alumno sobre nociones de ciudadanía, identidad, plurilingüismo y multiculturalidad.....	4	3	2	1
26.	El ELE en la EM debe contribuir a la modificación de actitudes y valores personales del alumno referidos hacia sí mismo, hacia su comunidad y sus relaciones con otros pueblos.....	4	3	2	1
27.	En la asignatura de ELE en la EM se debe desarrollar la comprensión oral en su sentido más amplio...	4	3	2	1
28.	En la asignatura de ELE en la EM se debe desarrollar la producción escrita de forma que el alumno pueda expresar sus ideas y su identidad en la nueva lengua.....O TEMPO É RESTRITO.....	5	4	3	1
29.	Deben ser introducidos otros recursos didácticos en las clases de ELE en la EM además del libro de texto, tales como: fotocopias de textos no didácticos, recursos informáticos, grabaciones, vídeos, diccionarios, etc.....	4	3	2	1
30.	En la asignatura de ELE en la EM se debe desarrollar la producción oral como hablante en situaciones reales.	4	3	2	1
31.	Los manuales adoptados para las clases de ELE en la EM deben tomar en consideración las particularidades culturales de cada región o localidad en la que se encuentren los alumnos.....SERIA INTERESANTE POIS OS ALUNOS PODERIAM SE SENTIR CONTEMPLADOS E VALORIZADOS COMO SUJEITOS HISTOCO-SOCIOCULTURAL, MAS NUNCA VI ALGO PARECIDO.....	5	3	2	1
32.	Al adoptar un libro de texto para las clases de ELE en la EM se debe dar importancia al libro del profesor para poder entender claramente la metodología subyacente en este material didáctico.....	4	3	2	1

APARTADO III

Utiliza una "X" para responder esta parte del cuestionario. Primero señala la serie o series de la enseñanza media a la(s) cual(es) te dedicas y enseguida señala la alternativa que mejor atiende a la situación propuesta para cada serie.

1. La PLANIFICACIÓN (programación) de los contenidos de lengua española para el año lectivo en tu escuela y en la respectiva serie(es) es una LABOR en que:

(X) 1ª SERIE	(X) 2ª SERIE	(X) 3ª SERIE
a) (X) Eres autónomo y haces tu propia programación.	a) (X) Eres autónomo y haces tu propia programación.	a) (X) Eres autónomo y haces tu propia programación.
b) () Otro profesor está encargado de hacer la programación y tú no participas.	b) () Otro profesor está encargado de hacer la programación y tú no participas.	b) () Otro profesor está encargado de hacer la programación y tú no participas.
c) () Hacéis la programación en conjunto con otros profesores de la institución.	c) () Hacéis la programación en conjunto con otros profesores de la institución.	c) () Hacéis la programación en conjunto con otros profesores de la institución.
d) () Ya existe una programación de la escuela y sólo tienes que cumplirla.	d) () Ya existe una programación de la escuela y sólo tienes que cumplirla.	d) () Ya existe una programación de la escuela y sólo tienes que cumplirla.
e) () Otras. _____	e) () Otras. _____	e) () Otras. _____

2. ¿Cuál o cuáles REFERENCIAS/FUENTES TEÓRICAS SON UTILIZADAS A LA HORA DE PLANIFICAR los contenidos de lengua española para el año lectivo en tu escuela?

(X) 1ª SERIE Puedes señalar más de una.	(X) 2ª SERIE Puedes señalar más de una.	(X) 3ª SERIE Puedes señalar más de una.
a) (X) Un libro didáctico para la enseñanza del español como lengua extranjera.	a) (X) Un libro didáctico para la enseñanza del español como lengua extranjera.	a) (X) Un libro didáctico para la enseñanza del español como lengua extranjera.
b) () Un listado de contenidos lingüísticos extraídos de una gramática.	b) (X) Un listado de contenidos lingüísticos extraídos de una gramática.	b) (X) Un listado de contenidos lingüísticos extraídos de una gramática.
c) () Un listado de contenidos extraído del examen Vestibular.	c) () Un listado de contenidos extraído del examen Vestibular.	c) (X) Un listado de contenidos extraído del examen Vestibular.
d) (X) Otras. ___OS PCNS LINGUA ESTRANGEIRA. PRIORIZO NESSA SERIE UM CONTATO MAIS PRAZEIROSO COM A LÍNGUA, POR ISSO UM PASSEIO NAS DIVERSAS COMPETENCIAS SEM A PRESSAO VESTIBULAR TAO ACIRRADA.	d) (X) Otras. ___OS PCNS LINGUA ESTRANGEIRA. JA ME PREOCUPO UM POUCO MAIS COM A SISTEMATIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS LINGUISTICOS.	d) (X) Otras. _OS PCNS LINGUA ESTRANGEIRA. DEVIDO A COBRANÇA SOCIAL E A PRIORIDADE DAS INSTITUIÇÕES DE AVALIAR MAIS GRAMATICA, NESTE ANO EXISTE UM ESPAÇO DEDICADO A PREENPARAÇÃO PARA O VESTIBULAR. PRIORITARIAMENTE _____

3. Consideras que La PLANIFICACIÓN (programación) de los contenidos de lengua española en tu escuela TIENEN COMO OBJETIVO PRINCIPAL ATENDER A:

(X) 1ª SERIE Puedes señalar más de una.	(X) 2ª SERIE Puedes señalar más de una.	(X) 3ª SERIE Puedes señalar más de una.
a) () Las exigencias de la escuela.	a) () Las exigencias de la escuela.	a) () Las exigencias de la escuela.
b) (XX) Las directrices de la educación brasileña fijadas por documentos como el Plan Curricular Nacional (PCNs) o las Orientaciones Curriculares Nacionales.	b) (X) Las directrices de la educación brasileña fijadas por documentos como el Plan Curricular Nacional (PCNs) o las Orientaciones Curriculares Nacionales.	b) (X) Las directrices de la educación brasileña fijadas por documentos como el Plan Curricular Nacional (PCNs) o las Orientaciones Curriculares Nacionales.
c) () La demanda de aprendizaje de los alumnos.	c) (X) La demanda de aprendizaje de los alumnos.	c) (X) La demanda de aprendizaje de los alumnos.
d) () La preparación de los alumnos para el examen Vestibular.	d) () La preparación de los alumnos para el examen Vestibular.	d) (X) La preparación de los alumnos para el examen Vestibular.
e) (X) La formación ciudadana .	e) (X) La formación ciudadana	e) (X) La formación ciudadana
f) () Otras. _____	f) () Otras. _____	f) () Otras. _____

4. ¿Estás de acuerdo con los objetivos señalados anteriormente? () Sí () No. En caso negativo ¿A QUÉ CREES QUE DEBE ATENDER la PLANIFICACIÓN (programación) de los contenidos de lengua española en tu escuela?

() 1ª SERIE	() 2ª SERIE	() 3ª SERIE
_____	_____	_____

Marcar una "X" en la opción elegida.

5. ¿Has leído los siguientes documentos?
- El apartado sobre la enseñanza de lenguas extranjeras de los "Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio" del MEC brasileño..... (X) Sí () No
 - El apartado sobre la enseñanza de la lengua española del documento "Orientações Curriculares para o Ensino Médio" del MEC brasileño..... (X) Sí () No
 - El Plan Curricular del Instituto Cervantes..... (X) Sí () No
 - Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación... (X) Sí () No
6. ¿Sientes dificultades para llevar al aula los contenidos propuestos por la planificación (programación) de lengua española?.....A VECES (X) Sí () No
7. ¿Consideras que tus alumnos tienen, en su mayoría, una actitud positiva hacia la asignatura?..... (X) Sí () No
8. ¿Consideras que tu formación académica ha proporcionado conocimientos suficientes para desarrollar planificaciones (programaciones) de lengua española para la enseñanza media?..... () Sí (X) No
9. ¿Consideras el ambiente de tus clases conflictivo?.....A QUE TIPO DE CONFLICTO? O COGNITIVO OU O INTERPESSOAL? () Sí () No
10. ¿Sientes necesidad de informarte más sobre como programar los contenidos para tus clases?..... (X) Sí () No
11. ¿En líneas generales te consideras satisfecho con el resultado final del aprendizaje de tus alumnos?....EM LINHAS GERIAS SIM, MAS SEMPRE ACHO QUE PODIA SER MELHOR (X) Sí () No
12. ¿Sientes la necesidad de cambiar tu actual forma de enseñar?.....SIEMPRE..... (X) Sí () No
13. En tu opinión, ¿"currículo de español como lengua extranjera" y "programa de español como lengua extranjera" significan la misma cosa?..... () Sí (X) No
14. ¿Evalúas la producción de lengua oral de tus alumnos?..... (X) Sí () No
15. ¿Evalúas la producción de lengua escrita de tus alumnos?....CUANDO SOLICITO, SIM. TODA ATIVIDADE PRECISA DE UM RETORNO. PARA O LAUNO (X) Sí () No
16. En relación a la enseñanza aprendizaje ¿crees que alcanzas todos los objetivos a que te propones a lo largo del año?..... () Sí (X) No

Necesitamos saber tu opinión. Con el fin de perfeccionar este cuestionario y desarrollar un modelo definitivo, te pediría que comentaras algunos puntos utilizando el espacio siguiente:

a) Caso no hayas entendido alguna de las afirmaciones del cuestionario, favor escribir su o sus números: APARTADO y número: _____ TODAS AS DIFICULDADES JA EXPRESSEI DURANTE A REALIZAÇÃO DAS PERGUNTAS. PARA MIM FOI MAIS PRÁTICO. PERDONAME!!! _____

b) ¿Te parece pertinente simplificar o promover algún cambio en la redacción de alguna de las afirmaciones. ¿cuál o cuáles? y ¿cómo lo harías?

A palavra CENTRARSE , gera alguns problemas, pois quando afirmo o ensino esta centrado em algo, significa que desprezo os outros, mas não informa em que proporção. Talvez se isto fosse perguntado em forma de frecuencia: com que frecuencia vc trabalha a oralidade: sempre, as vezes, quase nunca , nunca.

Tb tive dificuldade de responder algumas perguntas em sim ou não, porque as vezes, faz parte.

Um abraço.

Espero de algum modo ter contribuido, ainda que tardiamente.

Ante todo agradecemos tu atención por haber participado en nuestra investigación. Por favor, envía este cuestionario lo antes posible a la dirección de correo electrónico ricaline@nlink.com.br, a la cual también puedes escribirnos para alguna aclaración, comentario, duda, o sugerencia.

Cuestionario KAT

CUESTIONARIO 1

El presente cuestionario es parte de una investigación doctoral que llevamos a cabo en el campo de la programación y del currículo de lengua española en la enseñanza media brasileña. Está estructurado en tres apartados; el primero es sobre tus datos personales, el segundo se refiere a algunos contenidos teóricos que orientan el currículo de lengua española en la enseñanza media brasileña y el tercer apartado está relacionado con tu actuación profesional y conocimientos sobre el tema de nuestra investigación.

Es importante subrayar que todas las informaciones que se obtengan, así como las personales que añadas son de uso exclusivo de esta investigación. Se garantiza el total anonimato de las personas que respondan a este cuestionario. En ningún momento se permitirá identificar ni a las personas ni sus puestos de trabajo.

Muchas gracias por la participación.

APARTADO I

1. Nombre KAT _____ Apellidos: LEMOS
(En caso de que prefieras no identificarte, puedes utilizar sólo las iniciales de tu nombre y apellidos.)
() hombre (X) mujer Edad: 28 Lengua materna: PORTUGUESA
Dirección de correo electrónico: _____ Dirección Skype: _____
2. Formación académica: Licenciatura em lingua portuguesa e estrangeira Año de conclusión: 2000
3. Curso(s) relacionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera: _____
-
4. ¿Estás en posesión de algún diploma de español como lengua extranjera? ão
() DELE BÁSICO () DELE INTERMEDIO () DELE SUPERIOR () OTROS _____
5. Nombre de la Institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, elige la que tengas más horas de clases: COLÉGIO ESPERANZA
() Escuela pública federal () Escuela pública estadual (X) Escuela pública municipal (X) Escuela privada
6. Tiempo de docencia de lengua española en la actual institución: 6 ANOS

APARTADO II

Señala el número de la escala que corresponda a tu valoración de las afirmaciones siguientes. No hay respuestas correctas o incorrectas, sólo nos interesan tus opiniones. Caso respondas en el ordenador BORRAR LA OPCIÓN ELEGIDA.

5	4	3	2	1
plenamente de acuerdo	de acuerdo	indiferente	en desacuerdo	total desacuerdo

Utilizamos: **ELE** para "Español como Lengua Extranjera" y **EM** para referirnos a "Ensino Médio"

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. La asignatura de ELE en la EM debe integrar conocimientos de otras asignaturas..... | 5 | 3 | 2 | 1 |
| 2. La enseñanza de ELE en ámbito de la EM debe tener un papel educativo y contribuir para la formación ciudadana del alumno..... | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3. Para garantizar su papel educativo y contribuir a la formación ciudadana del alumno, la asignatura de ELE en la EM no debe tomar en consideración, primordialmente, la dimensión comunicativa de la lengua..... | 5 | 4 | 3 | 1 |
| 4. La asignatura de ELE en la EM debe influir positivamente en la relación que el alumno tiene con la lengua portuguesa..... | 5 | 4 | 2 | 1 |
| 5. La asignatura de ELE en la EM no debe centrarse en comparaciones en el campo fonético -fonología del español y del portugués..... | 5 | 4 | 3 | 1 |
| 6. La asignatura de ELE en la EM no debe seguir las mismas propuestas y objetivos de las academias de lenguas privadas..... | 5 | 3 | 2 | 1 |
| 7. La asignatura de ELE en la EM debe contemplar la heterogeneidad cultural y lingüística relacionada con las variaciones regionales y sociales del español..... | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8. En el caso del ELE en la EM, es más importante que el profesor esté convencido de la metodología que utiliza en sus clases, que adoptar el uso de una otra con la cual no esté totalmente de acuerdo, aunque la considere más actualizada..... | 4 | 3 | 2 | 1 |

9.	Para lograr que los alumnos entiendan toda la heterogeneidad lingüística y cultural de los pueblos de lengua española no es suficiente que se les presente listas de vocabulario en las distintas variantes del español, así como determinadas "curiosidades" socioculturales.....	5	3	2	1
10.	En la asignatura de ELE en la EM se debe desarrollar la comprensión lectora con el objetivo que los alumnos puedan hacer una comprensión profunda e integrarse con el texto de forma crítica y reflexiva.	5	3	2	1
11.	Aunque se trate de la enseñanza de lenguas próximas como son el portugués y el español, no siempre se puede prever los errores que vayan a producir los alumnos de ELE en la EM.....	5	3	2	1
12.	La asignatura de ELE en la EM debe motivar al alumno a desarrollar criterios personales para decidirse por la variante del español que le parezca mejor aprender y utilizar.....	4	3	2	1
13.	Cuando la variedad lingüística presente en los materiales didácticos adoptados para las clases de ELE es distinta a la del profesor, éste puede utilizar la suya como también la de los manuales.....	4	3	2	1
14.	Se debe desarrollar la competencia comunicativa y sus sub competencias (lingüística, sociolingüística y pragmática) en las clases de ELE en la EM	5	3	2	1
15.	La asignatura de ELE en la EM no debe centrarse en comparaciones en el campo léxico (principalmente en los heterosemánticos, "falsos cognatos") del español y el portugués.....	5	3	2	1
16.	Los manuales adoptados para las clases de ELE en la EM deben prestar atención a los paralelismos y diferencias lingüísticas del portugués y español.....	4	3	2	1
17.	La asignatura de ELE en la EM no debe centrarse en comparaciones en el campo pragmático discursivo del español y del portugués.....	5	3	2	1
18.	El profesor debe reconocer la existencia del "portuñol", entendido como un dialecto de aproximación al español creado por hablantes de lengua espontánea, y llevar a los alumnos a superarlo para que no se limiten a atender a sus necesidades de comunicación vía "portuñol".....	4	3	2	1
19.	No se debe restringir por completo el uso del portugués en las clases de ELE en la EM.....	5	3	2	1
20.	Los resultados de las evaluaciones y los errores producidos por los alumnos permiten que los profesores puedan reestructurar el direccionamiento como el programa de sus cursos de ELE en la EM.....	4	3	2	1
21.	El conocimiento de la gramática normativa y prescriptiva en las clases de ELE en la EM debe capacitar al alumno para actuar lingüísticamente tanto en el aula como fuera de ella con hablantes de español...	5	4	3	1
22.	La asignatura de ELE en la EM no debe tener como objetivo exclusivamente la preparación para la vida laboral y la superación del examen "Vestibular".....	4	3	2	1
23.	Se debe desarrollar la competencia (<i>inter</i>)pluricultural en los contenidos de ELE en la EM.....	4	3	2	1
24.	La asignatura de ELE en la EM no debe centrarse en comparaciones en los campos morfológico y sintáctico del español y del portugués.....	5	4	2	1
25.	El ELE en la EM debe contribuir a concienciar al alumno sobre nociones de ciudadanía, identidad, plurilingüismo y multiculturalidad.....	5	3	2	1
26.	El ELE en la EM debe contribuir a la modificación de actitudes y valores personales del alumno referidos hacia sí mismo, hacia su comunidad y sus relaciones con otros pueblos.....	4	3	2	1
27.	En la asignatura de ELE en la EM se debe desarrollar la comprensión oral en su sentido más amplio...	5	3	2	1
28.	En la asignatura de ELE en la EM se debe desarrollar la producción escrita de forma que el alumno pueda expresar sus ideas y su identidad en la nueva lengua.....	5	3	2	1
29.	Deben ser introducidos otros recursos didácticos en las clases de ELE en la EM además del libro de texto, tales como: fotocopias de textos no didácticos, recursos informáticos, grabaciones, videos, diccionarios, etc.....	4	3	2	1
30.	En la asignatura de ELE en la EM se debe desarrollar la producción oral como hablante en situaciones reales.....	5	3	2	1
31.	Los manuales adoptados para las clases de ELE en la EM deben tomar en consideración las particularidades culturales de cada región o localidad en la que se encuentren los alumnos.....	5	3	2	1
32.	Al adoptar un libro de texto para las clases de ELE en la EM se debe dar importancia al libro del profesor para poder entender claramente la metodología subyacente en este material didáctico.....	5	3	2	1

APARTADO III

Utiliza una "X" para responder esta parte del cuestionario. Primero señala la serie o series de la enseñanza media a la(s) cual(es) te dedicas y enseguida señala la alternativa que mejor atiende a la situación propuesta para cada serie.

1. La PLANIFICACIÓN (programación) de los contenidos de lengua española para el año lectivo en tu escuela y en la respectiva serie(es) es una LABOR en que:

() 1ª SERIE	() 2ª SERIE	() 3ª SERIE
a) <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Eres autónomo y haces tu propia programación.	a) <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Eres autónomo y haces tu propia programación.	a) <input type="checkbox"/> Eres autónomo y haces tu propia programación.
b) <input type="checkbox"/> Otro profesor está encargado de hacer la programación y tú no participas.	b) <input type="checkbox"/> Otro profesor está encargado de hacer la programación y tú no participas.	b) <input type="checkbox"/> Otro profesor está encargado de hacer la programación y tú no participas.
c) <input type="checkbox"/> Hacéis la programación en conjunto con otros profesores de la institución.	c) <input type="checkbox"/> Hacéis la programación en conjunto con otros profesores de la institución.	c) <input type="checkbox"/> Hacéis la programación en conjunto con otros profesores de la institución.
d) <input type="checkbox"/> Ya existe una programación de la escuela y sólo tienes que cumplirla.	d) <input type="checkbox"/> Ya existe una programación de la escuela y sólo tienes que cumplirla.	d) <input checked="" type="checkbox"/> Ya existe una programación de la escuela y sólo tienes que cumplirla.
e) <input type="checkbox"/> Otras. _____	e) <input type="checkbox"/> Otras. _____	e) <input type="checkbox"/> Otras. _____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

2. ¿Cuál o cuáles REFERENCIAS/FUENTES TEÓRICAS SON UTILIZADAS A LA HORA DE PLANIFICAR los contenidos de lengua española para el año lectivo en tu escuela?

() 1ª SERIE Puedes señalar más de una.	() 2ª SERIE Puedes señalar más de una.	() 3ª SERIE Puedes señalar más de una.
a) <input checked="" type="checkbox"/> Un libro didáctico para la enseñanza del español como lengua extranjera.	a) <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Un libro didáctico para la enseñanza del español como lengua extranjera.	a) <input type="checkbox"/> Un libro didáctico para la enseñanza del español como lengua extranjera.
b) <input type="checkbox"/> Un listado de contenidos lingüísticos extraídos de una gramática.	b) <input type="checkbox"/> Un listado de contenidos lingüísticos extraídos de una gramática.	b) <input checked="" type="checkbox"/> Un listado de contenidos lingüísticos extraídos de una gramática.
c) <input type="checkbox"/> Un listado de contenidos extraído del examen Vestibular.	c) <input type="checkbox"/> Un listado de contenidos extraído del examen Vestibular.	c) <input checked="" type="checkbox"/> Un listado de contenidos extraído del examen Vestibular.
d) <input type="checkbox"/> Otras. _____	d) <input type="checkbox"/> Otras. _____	d) <input type="checkbox"/> Otras. _____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

3. Consideras que La PLANIFICACIÓN (programación) de los contenidos de lengua española en tu escuela TIENEN COMO OBJETIVO PRINCIPAL ATENDER A:

() 1ª SERIE Puedes señalar más de una.	() 2ª SERIE Puedes señalar más de una.	() 3ª SERIE Puedes señalar más de una.
a) <input type="checkbox"/> Las exigencias de la escuela.	a) <input type="checkbox"/> Las exigencias de la escuela.	a) <input type="checkbox"/> Las exigencias de la escuela.
b) <input type="checkbox"/> Las directrices de la educación brasileña fijadas por documentos como el Plan Curricular Nacional (PCNs) o las Orientaciones Curriculares Nacionales.	b) <input type="checkbox"/> Las directrices de la educación brasileña fijadas por documentos como el Plan Curricular Nacional (PCNs) o las Orientaciones Curriculares Nacionales.	b) <input type="checkbox"/> Las directrices de la educación brasileña fijadas por documentos como el Plan Curricular Nacional (PCNs) o las Orientaciones Curriculares Nacionales.
c) <input type="checkbox"/> La demanda de aprendizaje de los alumnos.	c) <input type="checkbox"/> La demanda de aprendizaje de los alumnos.	c) <input type="checkbox"/> La demanda de aprendizaje de los alumnos.
d) <input checked="" type="checkbox"/> La preparación de los alumnos para el examen Vestibular.	d) <input checked="" type="checkbox"/> La preparación de los alumnos para el examen Vestibular.	d) <input checked="" type="checkbox"/> La preparación de los alumnos para el examen Vestibular.
e) <input type="checkbox"/> La formación ciudadana.	e) <input type="checkbox"/> La formación ciudadana.	e) <input type="checkbox"/> La formación ciudadana.
f) <input type="checkbox"/> Otras. _____	f) <input type="checkbox"/> Otras. _____	f) <input type="checkbox"/> Otras. _____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

4. ¿Estás de acuerdo con los objetivos señalados anteriormente? () Sí (x) No. En caso negativo ¿A QUÉ CREES QUE DEBE ATENDER la PLANIFICACIÓN (programación) de los contenidos de lengua española en tu escuela?

Nesse momento ainda acho muito complicado fazer uma programação para qualquer que seja a série, considerando que muitos alunos começam a estudar espanhol muitas vezes no último ano. Em todas as séries sempre há algum aluno ou boa parte que nunca estudou a língua espanhola. Como integrar este aluno? Sinto a necessidade de começar do começo em todas as séries porque as turmas são muito mistas. Há alunos que sabem alguma coisa e outros que não sabem nada. E a maioria só decidiu estudar a língua por não saber ou não gostar de inglês. Seria muito bom trabalhar a língua com a intenção de preparar o aluno para utilizá-la de fato, entretanto a própria educação brasileira faz com que seja um interesse apenas para o vestibular e nada mais.

() 1ª SERIE	() 2ª SERIE	() 3ª SERIE
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Marcar una "X" en la opción elegida.

5. ¿Has leído los siguientes documentos?

- a. El apartado sobre la enseñanza de lenguas extranjeras de los "Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio" del MEC brasileño..... (x) Sí () No
- b. El apartado sobre la enseñanza de la lengua española del documento "Orientações Curriculares para o Ensino Médio" del MEC brasileño..... (x) Sí () No
- c. El Plan Curricular del Instituto Cervantes..... () Sí (x) No
- d. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación..... () Sí (x) No

6. ¿Sientes dificultades para llevar al aula los contenidos propuestos por la planificación (programación) de lengua española?..... (x) Sí () No

7. ¿Consideras que tus alumnos tienen, en su mayoría, una actitud positiva hacia la asignatura?..... () Sí (x) No

8. ¿Consideras que tu formación académica ha proporcionado conocimientos suficientes para desarrollar planificaciones (programaciones) de lengua española para la enseñanza media?..... () Sí (x) No

9. ¿Consideras el ambiente de tus clases conflictivo?..... (x) Sí () No

10. ¿Sientes necesidad de informarte más sobre como programar los contenidos para tus clases?..... (x) Sí () No

11. ¿En líneas generales te consideras satisfecho con el resultado final del aprendizaje de tus alumnos?..... () Sí (x) No

12. ¿Sientes la necesidad de cambiar tu actual forma de enseñar?..... (x) Sí () No

13. En tu opinión, ¿"currículo de español como lengua extranjera" y "programa de español como lengua extranjera" significan la misma cosa?..... (x) Sí () No

14. ¿Evalúas la producción de lengua oral de tus alumnos?..... (x) Sí () No

15. ¿Evalúas la producción de lengua escrita de tus alumnos?..... (x) Sí () No

16. En relación a la enseñanza aprendizaje ¿crees que alcanzas todos los objetivos a que te propones a lo largo del año?..... () Sí (x) No

17. ¿Qué sentimientos te produce impartir clases de español como lengua extranjera en la enseñanza media? Puedes marcar hasta dos.

() satisfacción (x) decepción () optimismo (x) malestar () inseguridad () otros _____

Necesitamos saber tu opinión. Con el fin de perfeccionar este cuestionario y desarrollar un modelo definitivo, te pediría que comentaras algunos puntos utilizando el espacio siguiente:

a) Caso no hayas entendido alguna de las afirmaciones del cuestionario, favor escribir su o sus números:

APARTADO y número: _____

b) ¿Te parece pertinente simplificar o promover algún cambio en la redacción de alguna de las afirmaciones. ¿cuál o cuáles? y ¿cómo lo harías?

Ante todo agradecemos tu atención por haber participado en nuestra investigación. Por favor, envía este cuestionario lo antes posible a la dirección de correo electrónico ricaline@nlink.com.br, a la cual también puedes escribirnos para alguna aclaración, comentario, duda, o sugerencia.

Cuestionario BARTOLOMÉ

CUESTIONARIO 1

El presente cuestionario es parte de una investigación doctoral que llevamos a cabo en el campo de la programación y del currículo de lengua española en la enseñanza media brasileña. Está estructurado en tres apartados; el primero es sobre tus datos personales, el segundo se refiere a algunos contenidos teóricos que orientan el currículo de lengua española en la enseñanza media brasileña y el tercer apartado está relacionado con tu actuación profesional y conocimientos sobre el tema de nuestra investigación.

Es importante subrayar que todas las informaciones que se obtengan, así como las personales que añadas son de uso exclusivo de esta investigación. Se garantiza el total anonimato de las personas que respondan a este cuestionario. En ningún momento se permitirá identificar ni a las personas ni sus puestos de trabajo.

Muchas gracias por la participación.

APARTADO I

- Nombre BARTOLOMÉ _____ Apellidos: BONANZA _____
(En caso de que prefieras no identificarte, puedes utilizar sólo las iniciales de tu nombre y apellidos.)
(+) hombre () mujer Edad: 37 Lengua materna: portugués
Dirección de correo electrónico: _____ Dirección Skype: _____
- Formación académica: _____ Odontología _____ Año de conclusión: 1996
- Curso(s) relacionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera: _____ Estudié el primario y el secundario en la Argentina. También estudié un año de odontología en la Argentina _____
- ¿Estás en posesión de algún diploma de español como lengua extranjera?
() DELE BÁSICO () DELE INTERMEDIO (+) DELE SUPERIOR () OTROS _____
- Nombre de la Institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, elige la que tengas más horas de clases: _____ Colégio e Curso ESPERANZA _____
() Escuela pública federal () Escuela pública estadual () Escuela pública municipal (+) Escuela privada
- Tiempo de docencia de lengua española en la actual institución: 10 años _____

APARTADO II

Señala el número de la escala que corresponda a tu valoración de las afirmaciones siguientes. No hay respuestas correctas o incorrectas, sólo nos interesan tus opiniones. Caso respondas en el ordenador BORRAR LA OPCIÓN ELEGIDA.

5	4	3	2	1
plenamente de acuerdo	de acuerdo	indiferente	en desacuerdo	total desacuerdo

- Utilizamos: **ELE** para "Español como Lengua Extranjera" y **EM** para referirnos a "Ensino Médio"
- La asignatura de ELE en la EM debe integrar conocimientos de otras asignaturas..... 5 3 2 1
 - La enseñanza de ELE en ámbito de la EM debe tener un papel educativo y contribuir para la formación ciudadana del alumno..... 4 3 2 1
 - Para garantizar su papel educativo y contribuir a la formación ciudadana del alumno, la asignatura de ELE en la EM no debe tomar en consideración, primordialmente, la dimensión comunicativa de la lengua..... 5 4 3 1
 - La asignatura de ELE en la EM debe influir positivamente en la relación que el alumno tiene con la lengua portuguesa..... 5 3 2 1
 - La asignatura de ELE en la EM no debe centrarse en comparaciones en el campo fonético -fonológico del español y del portugués..... 5 3 2 1
 - La asignatura de ELE en la EM no debe seguir las mismas propuestas y objetivos de las academias de lenguas privadas..... 5 4 2 1
 - La asignatura de ELE en la EM debe contemplar la heterogeneidad cultural y lingüística relacionada con las variaciones regionales y sociales del español..... 4 3 2 1
 - En el caso del ELE en la EM, es más importante que el profesor esté convencido de la metodología que utiliza en sus clases, que adoptar el uso de una otra con la cual no esté totalmente de acuerdo, aunque la considere más actualizada..... 5 4 3 1

9.	Para lograr que los alumnos entiendan toda la heterogeneidad lingüística y cultural de los pueblos de lengua española no es suficiente que se les presente listas de vocabulario en las distintas variantes del español, así como determinadas "curiosidades" socioculturales.....	5	3	2	1
10.	En la asignatura de ELE en la EM se debe desarrollar la comprensión lectora con el objetivo que los alumnos puedan hacer una comprensión profunda e integrarse con el texto de forma crítica y reflexiva.	4	3	2	1
11.	Aunque se trate de la enseñanza de lenguas próximas como son el portugués y el español, no siempre se puede prever los errores que vayan a producir los alumnos de ELE en la EM.....	5	3	2	1
12.	La asignatura de ELE en la EM debe motivar al alumno a desarrollar criterios personales para decidirse por la variante del español que le parezca mejor aprender y utilizar.....	5	3	2	1
13.	Cuando la variedad lingüística presente en los materiales didácticos adoptados para las clases de ELE es distinta a la del profesor, éste puede utilizar la suya como también la de los manuales.....	4	3	2	1
14.	Se debe desarrollar la competencia comunicativa y sus sub competencias (lingüística, sociolingüística y pragmática) en las clases de ELE en la EM	5	3	2	1
15.	La asignatura de ELE en la EM no debe centrarse en comparaciones en el campo léxico (principalmente en los heterosemánticos, "falsos cognatos") del español y el portugués.....	5	4	2	1
16.	Los manuales adoptados para las clases de ELE en la EM deben prestar atención a los paralelismos y diferencias lingüísticas del portugués y español.....	5	4	2	1
17.	La asignatura de ELE en la EM no debe centrarse en comparaciones en el campo pragmático discursivo del español y del portugués.....	5	4	2	1
18.	El profesor debe reconocer la existencia del "portuñol", entendido como un dialecto de aproximación al español creado por hablantes de lengua espontánea, y llevar a los alumnos a superarlo para que no se limiten a atender a sus necesidades de comunicación vía "portuñol".....	5	3	2	1
19.	No se debe restringir por completo el uso del portugués en las clases de ELE en la EM.....	5	4	3	1
20.	Los resultados de las evaluaciones y los errores producidos por los alumnos permiten que los profesores puedan reestructurar el direccionamiento como el programa de sus cursos de ELE en la EM.....	5	3	2	1
21.	El conocimiento de la gramática normativa y prescriptiva en las clases de ELE en la EM debe capacitar al alumno para actuar lingüísticamente tanto en el aula como fuera de ella con hablantes de español...	5	4	2	1
22.	La asignatura de ELE en la EM no debe tener como objetivo exclusivamente la preparación para la vida laboral y la superación del examen "Vestibular".....	5	3	2	1
23.	Se debe desarrollar la competencia (<i>inter</i>) <i>pluricultural</i> en los contenidos de ELE en la EM.....	5	3	2	1
24.	La asignatura de ELE en la EM no debe centrarse en comparaciones en los campos morfológico y sintáctico del español y del portugués.....	5	3	2	1
25.	El ELE en la EM debe contribuir a concienciar al alumno sobre nociones de ciudadanía, identidad, plurilingüismo y multiculturalidad.....	4	3	2	1
26.	El ELE en la EM debe contribuir a la modificación de actitudes y valores personales del alumno referidos hacia sí mismo, hacia su comunidad y sus relaciones con otros pueblos.....	4	3	2	1
27.	En la asignatura de ELE en la EM se debe desarrollar la comprensión oral en su sentido más amplio...	4	3	2	1
28.	En la asignatura de ELE en la EM se debe desarrollar la producción escrita de forma que el alumno pueda expresar sus ideas y su identidad en la nueva lengua.....	5	3	2	1
29.	Deben ser introducidos otros recursos didácticos en las clases de ELE en la EM además del libro de texto, tales como: fotocopias de textos no didácticos, recursos informáticos, grabaciones, vídeos, diccionarios, etc.....	4	3	2	1
30.	En la asignatura de ELE en la EM se debe desarrollar la producción oral como hablante en situaciones reales.....	5	3	2	1
31.	Los manuales adoptados para las clases de ELE en la EM deben tomar en consideración las particularidades culturales de cada región o localidad en la que se encuentren los alumnos.....	5	3	2	1
32.	Al adoptar un libro de texto para las clases de ELE en la EM se debe dar importancia al libro del profesor para poder entender claramente la metodología subyacente en este material didáctico.....	5	3	2	1

APARTADO III

Utiliza una "X" para responder esta parte del cuestionario. Primero señala la serie o series de la enseñanza media a la(s) cual(es) te dedicas y enseguida señala la alternativa que mejor atiende a la situación propuesta para cada serie.

1. La PLANIFICACIÓN (programación) de los contenidos de lengua española para el año lectivo en tu escuela y en la respectiva serie(es) es una LABOR en que:

(+) 1ª SERIE	(+) 2ª SERIE	(+) 3ª SERIE
a) (+) Eres autónomo y haces tu propia programación.	a) (+) Eres autónomo y haces tu propia programación.	a) (+) Eres autónomo y haces tu propia programación.
b) () Otro profesor está encargado de hacer la programación y tú no participas.	b) () Otro profesor está encargado de hacer la programación y tú no participas.	b) () Otro profesor está encargado de hacer la programación y tú no participas.
c) () Hacéis la programación en conjunto con otros profesores de la institución.	c) () Hacéis la programación en conjunto con otros profesores de la institución.	c) () Hacéis la programación en conjunto con otros profesores de la institución.
d) () Ya existe una programación de la escuela y sólo tienes que cumplirla.	d) () Ya existe una programación de la escuela y sólo tienes que cumplirla.	d) () Ya existe una programación de la escuela y sólo tienes que cumplirla.
e) () Otras. _____	e) () Otras. _____	e) () Otras. _____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

2. ¿Cuál o cuáles REFERENCIAS/FUENTES TEÓRICAS SON UTILIZADAS A LA HORA DE PLANIFICAR los contenidos de lengua española para el año lectivo en tu escuela?

(+) 1ª SERIE Puedes señalar más de una.	(+) 2ª SERIE Puedes señalar más de una.	(+) 3ª SERIE Puedes señalar más de una
a) (+) Un libro didáctico para la enseñanza del español como lengua extranjera.	a) () Un libro didáctico para la enseñanza del español como lengua extranjera.	a) () Un libro didáctico para la enseñanza del español como lengua extranjera.
b) (+) Un listado de contenidos lingüísticos extraídos de una gramática.	b) (+) Un listado de contenidos lingüísticos extraídos de una gramática.	b) () Un listado de contenidos lingüísticos extraídos de una gramática.
c) () Un listado de contenidos extraído del examen Vestibular.	c) () Un listado de contenidos extraído del examen Vestibular.	c) (+) Un listado de contenidos extraído del examen Vestibular.
d) () Otras. _____	d) () Otras. _____	d) () Otras. _____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

3. Consideras que La PLANIFICACIÓN (programación) de los contenidos de lengua española en tu escuela TIENEN COMO OBJETIVO PRINCIPAL ATENDER A:

(+) 1ª SERIE Puedes señalar más de una.	(+) 2ª SERIE Puedes señalar más de una.	(+) 3ª SERIE Puedes señalar más de una
a) () Las exigencias de la escuela.	a) () Las exigencias de la escuela.	a) () Las exigencias de la escuela.
b) (+) Las directrices de la educación brasileña fijadas por documentos como el Plan Curricular Nacional (PCNs) o las Orientaciones Curriculares Nacionales.	b) (+) Las directrices de la educación brasileña fijadas por documentos como el Plan Curricular Nacional (PCNs) o las Orientaciones Curriculares Nacionales.	b) () Las directrices de la educación brasileña fijadas por documentos como el Plan Curricular Nacional (PCNs) o las Orientaciones Curriculares Nacionales.
c) (+) La demanda de aprendizaje de los alumnos.	c) (+) La demanda de aprendizaje de los alumnos.	c) () La demanda de aprendizaje de los alumnos.
d) () La preparación de los alumnos para el examen Vestibular.	d) () La preparación de los alumnos para el examen Vestibular.	d) (+) La preparación de los alumnos para el examen Vestibular.
e) () La formación ciudadana .	e) () La formación ciudadana	e) () La formación ciudadana
f) () Otras. _____	f) () Otras. _____	f) () Otras. _____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

4. ¿Estás de acuerdo con los objetivos señalados anteriormente? (+) Sí () No. En caso negativo ¿A QUÉ CREES QUE DEBE ATENDER la PLANIFICACIÓN (programación) de los contenidos de lengua española en tu escuela?

() 1ª SERIE	() 2ª SERIE	() 3ª SERIE
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Marcar una "X" en la opción elegida.

5. ¿Has leído los siguientes documentos?

- a. El apartado sobre la enseñanza de lenguas extranjeras de los "Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio" del MEC brasileño..... () Sí (+) No
 - b. El apartado sobre la enseñanza de la lengua española del documento "Orientações Curriculares para o Ensino Médio" del MEC brasileño..... () Sí (+) No
 - c. El Plan Curricular del Instituto Cervantes..... () Sí (+) No
 - d. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación..... () Sí (+) No
6. ¿Sientes dificultades para llevar al aula los contenidos propuestos por la planificación (programación) de lengua española?..... () Sí (+) No
7. ¿Consideras que tus alumnos tienen, en su mayoría, una actitud positiva hacia la asignatura?..... (+) Sí () No
8. ¿Consideras que tu formación académica ha proporcionado conocimientos suficientes para desarrollar planificaciones (programaciones) de lengua española para la enseñanza media?..... () Sí (+) No
9. ¿Consideras el ambiente de tus clases conflictivo?..... () Sí (+) No
10. ¿Sientes necesidad de informarte más sobre como programar los contenidos para tus clases?..... (+) Sí () No
11. ¿En líneas generales te consideras satisfecho con el resultado final del aprendizaje de tus alumnos?..... (+) Sí () No
12. ¿Sientes la necesidad de cambiar tu actual forma de enseñar?..... (+) Sí () No
13. En tu opinión, ¿"currículo de español como lengua extranjera" y "programa de español como lengua extranjera" significan la misma cosa?..... () Sí (+) No
14. ¿Evalúas la producción de lengua oral de tus alumnos?..... (+) Sí () No
15. ¿Evalúas la producción de lengua escrita de tus alumnos?..... (+) Sí () No
16. En relación a la enseñanza aprendizaje ¿crees que alcanzas todos los objetivos a que te propones a lo largo del año?..... (+) Sí () No
17. ¿Qué sentimientos te produce impartir clases de español como lengua extranjera en la enseñanza media? Puedes marcar hasta dos.
 (+) satisfacción () decepción () optimismo () malestar () inseguridad () otros _____

Necesitamos saber tu opinión. Con el fin de perfeccionar este cuestionario y desarrollar un modelo definitivo, te pediría que comentaras algunos puntos utilizando el espacio siguiente:

a) Caso no hayas entendido alguna de las afirmaciones del cuestionario, favor escribir su o sus números:

APARTADO y número: _____

b) ¿Te parece pertinente simplificar o promover algún cambio en la redacción de alguna de las afirmaciones. ¿cuál o cuáles? y ¿cómo lo harías?

___ No haria ningún cambio _____

Ante todo agradecemos tu atención por haber participado en nuestra investigación. Por favor, envía este cuestionario lo antes posible a la dirección de correo electrónico ricaline@nlink.com.br, a la cual también puedes escribirnos para alguna aclaración, comentario, duda, o sugerencia.

Cuestionario MARTÍN

CUESTIONARIO 1

El presente cuestionario es parte de una investigación doctoral que llevamos a cabo en el campo de la programación y del currículo de lengua española en la enseñanza media brasileña. Está estructurado en tres apartados; el primero es sobre tus datos personales, el segundo se refiere a algunos contenidos teóricos que orientan el currículo de lengua española en la enseñanza media brasileña y el tercer apartado está relacionado con tu actuación profesional y conocimientos sobre el tema de nuestra investigación.

Es importante subrayar que todas las informaciones que se obtengan, así como las personales que añadas son de uso exclusivo de esta investigación. Se garantiza el total anonimato de las personas que respondan a este cuestionario. En ningún momento se permitirá identificar ni a las personas ni sus puestos de trabajo.

Muchas gracias por la participación.

APARTADO I

- Nombre __Martin Apellidos: Peña
(En caso de que prefieras no identificarte, puedes utilizar sólo las iniciales de tu nombre y apellidos.)
() hombre () mujer Edad: __50 Lengua materna: castellano
Dirección de correo electrónico: _____ Dirección Skype: _____
- Formación académica: **Realizador de Cinema y video** Año de conclusión: 1987
- Curso(s) relacionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera: Posgraduación Lingüística aplicada a la enseñanza de español UFPE
- ¿Estás en posesión de algún diploma de español como lengua extranjera?
() DELE BÁSICO () DELE INTERMEDIO () DELE SUPERIOR () OTROS _____
- Nombre de la Institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, elige la que tengas más horas de clases: Natividad
() Escuela pública federal () Escuela pública estadual () Escuela pública municipal () Escuela privada
- Tiempo de docencia de lengua española en la actual institución: 7 años

APARTADO II

Señala el número de la escala que corresponda a tu valoración de las afirmaciones siguientes. No hay respuestas correctas o incorrectas, sólo nos interesan tus opiniones. Caso respondas en el ordenador BORRAR LA OPCIÓN ELEGIDA.

5	4	3	2	1
plenamente de acuerdo	de acuerdo	indiferente	en desacuerdo	total desacuerdo

Utilizamos: **ELE** para "Español como Lengua Extranjera" y **EM** para referirnos a "Ensino Médio"

- La asignatura de ELE en la EM debe integrar conocimientos de otras asignaturas..... 5 3 2 1
- La enseñanza de ELE en ámbito de la EM debe tener un papel educativo y contribuir para la formación ciudadana del alumno..... 4 3 2 1
- Para garantizar su papel educativo y contribuir a la formación ciudadana del alumno, la asignatura de ELE en la EM no debe tomar en consideración, primordialmente, la dimensión comunicativa de la lengua..... 5 4 3 1
- La asignatura de ELE en la EM debe influir positivamente en la relación que el alumno tiene con la lengua portuguesa..... 5 3 2 1
- La asignatura de ELE en la EM no debe centrarse en comparaciones en el campo fonético -fonológico del español y del portugués..... 5 3 2 1
- La asignatura de ELE en la EM no debe seguir las mismas propuestas y objetivos de las academias de lenguas privadas..... 5 3 2 1
- La asignatura de ELE en la EM debe contemplar la heterogeneidad cultural y lingüística relacionada con las variaciones regionales y sociales del español..... 4 3 2 1
- En el caso del ELE en la EM, es más importante que el profesor esté convencido de la metodología que utiliza en sus clases, que adoptar el uso de una otra con la cual no esté totalmente de acuerdo, aunque la considere más actualizada..... 4 3 2 1

9.	Para lograr que los alumnos entiendan toda la heterogeneidad lingüística y cultural de los pueblos de lengua española no es suficiente que se les presente listas de vocabulario en las distintas variantes del español, así como determinadas "curiosidades" socioculturales.....	5	3	2	1	
10.	En la asignatura de ELE en la EM se debe desarrollar la comprensión lectora con el objetivo que los alumnos puedan hacer una comprensión profunda e integrarse con el texto de forma crítica y reflexiva.	5	3	2	1	
11.	Aunque se trate de la enseñanza de lenguas próximas como son el portugués y el español, no siempre se puede prever los errores que vayan a producir los alumnos de ELE en la EM.....	5	3	2	1	
12.	La asignatura de ELE en la EM debe motivar al alumno a desarrollar criterios personales para decidirse por la variante del español que le parezca mejor aprender y utilizar.....	5	3	2	1	
13.	Cuando la variedad lingüística presente en los materiales didácticos adoptados para las clases de ELE es distinta a la del profesor, éste puede utilizar la suya como también la de los manuales.....	5	3	2	1	
14.	Se debe desarrollar la competencia comunicativa y sus sub competencias (lingüística, sociolingüística y pragmática) en las clases de ELE en la EM	5	4	3	2	1
15.	La asignatura de ELE en la EM no debe centrarse en comparaciones en el campo léxico (principalmente en los heterosemánticos, "falsos cognatos") del español y el portugués.....	5	3	2	1	
16.	Los manuales adoptados para las clases de ELE en la EM deben prestar atención a los paralelismos y diferencias lingüísticas del portugués y español.....	5	4	3	2	1
17.	La asignatura de ELE en la EM no debe centrarse en comparaciones en el campo pragmático discursivo del español y del portugués.....	5	3	2	1	
18.	El profesor debe reconocer la existencia del "portuñol", entendido como un dialecto de aproximación al español creado por hablantes de lengua espontánea, y llevar a los alumnos a superarlo para que no se limiten a atender a sus necesidades de comunicación vía "portuñol".....	5	3	2	1	
19.	No se debe restringir por completo el uso del portugués en las clases de ELE en la EM.....	5	3	2	1	
20.	Los resultados de las evaluaciones y los errores producidos por los alumnos permiten que los profesores puedan reestructurar el direccionamiento como el programa de sus cursos de ELE en la EM.....	4	3	2	1	
21.	El conocimiento de la gramática normativa y prescriptiva en las clases de ELE en la EM debe capacitar al alumno para actuar lingüísticamente tanto en el aula como fuera de ella con hablantes de español...	5	3	2	1	
22.	La asignatura de ELE en la EM no debe tener como objetivo exclusivamente la preparación para la vida laboral y la superación del examen "Vestibular".....	4	3	2	1	
23.	Se debe desarrollar la competencia (<i>inter</i>) <i>pluricultural</i> en los contenidos de ELE en la EM.....	5	3	2	1	
24.	La asignatura de ELE en la EM no debe centrarse en comparaciones en los campos morfológico y sintáctico del español y del portugués.....	5	3	2	1	
25.	El ELE en la EM debe contribuir a concienciar al alumno sobre nociones de ciudadanía, identidad, plurilingüismo y multiculturalidad.....	4	3	2	1	
26.	El ELE en la EM debe contribuir a la modificación de actitudes y valores personales del alumno referidos hacia sí mismo, hacia su comunidad y sus relaciones con otros pueblos.....	4	3	2	1	
27.	En la asignatura de ELE en la EM se debe desarrollar la comprensión oral en su sentido más amplio...	5	3	2	1	
28.	En la asignatura de ELE en la EM se debe desarrollar la producción escrita de forma que el alumno pueda expresar sus ideas y su identidad en la nueva lengua.....	5	4	3	2	1
29.	Deben ser introducidos otros recursos didácticos en las clases de ELE en la EM además del libro de texto, tales como: fotocopias de textos no didácticos, recursos informáticos, grabaciones, videos, diccionarios, etc.....	4	3	2	1	
30.	En la asignatura de ELE en la EM se debe desarrollar la producción oral como hablante en situaciones reales.....	5	4	3	2	1
31.	Los manuales adoptados para las clases de ELE en la EM deben tomar en consideración las particularidades culturales de cada región o localidad en la que se encuentren los alumnos.....	4	3	2	1	
32.	Al adoptar un libro de texto para las clases de ELE en la EM se debe dar importancia al libro del profesor para poder entender claramente la metodología subyacente en este material didáctico.....	5	4	3	2	1

APARTADO III

Utiliza una "X" para responder esta parte del cuestionario. Primero señala la **serie o series** de la enseñanza media a la(s) cual(es) te dedicas y enseguida señala la alternativa que mejor atiende a la situación propuesta para cada serie.

1. La PLANIFICACIÓN (programación) de los contenidos de lengua española para el año lectivo en tu escuela y en la respectiva serie(es) es una LABOR en que:

(x) 1ª SERIE	(x) 2ª SERIE	() 3ª SERIE
a) (x) Eres autónomo y haces tu propia programación.	a) (x) Eres autónomo y haces tu propia programación.	a) () Eres autónomo y haces tu propia programación.
b) () Otro profesor está encargado de hacer la programación y tú no participas.	b) () Otro profesor está encargado de hacer la programación y tú no participas.	b) () Otro profesor está encargado de hacer la programación y tú no participas.
c) () Hacéis la programación en conjunto con otros profesores de la institución.	c) () Hacéis la programación en conjunto con otros profesores de la institución.	c) () Hacéis la programación en conjunto con otros profesores de la institución.
d) () Ya existe una programación de la escuela y sólo tienes que cumplirla.	d) () Ya existe una programación de la escuela y sólo tienes que cumplirla.	d) () Ya existe una programación de la escuela y sólo tienes que cumplirla.
e) () Otras. _____	e) () Otras. _____	e) () Otras. _____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

2. ¿Cuál o cuáles REFERENCIAS/FUENTES TEÓRICAS SON UTILIZADAS A LA HORA DE PLANIFICAR los contenidos de lengua española para el año lectivo en tu escuela?

(x) 1ª SERIE Puedes señalar más de una.	(x) 2ª SERIE Puedes señalar más de una.	() 3ª SERIE Puedes señalar más de una
a) () Un libro didáctico para la enseñanza del español como lengua extranjera.	a) () Un libro didáctico para la enseñanza del español como lengua extranjera.	a) () Un libro didáctico para la enseñanza del español como lengua extranjera.
b) () Un listado de contenidos lingüísticos extraídos de una gramática.	b) () Un listado de contenidos lingüísticos extraídos de una gramática.	b) () Un listado de contenidos lingüísticos extraídos de una gramática.
c) () Un listado de contenidos extraído del examen Vestibular.	c) () Un listado de contenidos extraído del examen Vestibular.	c) () Un listado de contenidos extraído del examen Vestibular.
d) (x) Otras. _____	d) (X) Otras. _____	d) () Otras. _____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

3. Consideras que La PLANIFICACIÓN (programación) de los contenidos de lengua española en tu escuela TIENEN COMO OBJETIVO PRINCIPAL ATENDER A:

() 1ª SERIE Puedes señalar más de una.	() 2ª SERIE Puedes señalar más de una.	() 3ª SERIE Puedes señalar más de una
a) () Las exigencias de la escuela.	a) () Las exigencias de la escuela.	a) () Las exigencias de la escuela.
b) (x) Las directrices de la educación brasileña fijadas por documentos como el Plan Curricular Nacional (PCNs) o las Orientaciones Curriculares Nacionales.	b) (x) Las directrices de la educación brasileña fijadas por documentos como el Plan Curricular Nacional (PCNs) o las Orientaciones Curriculares Nacionales.	b) () Las directrices de la educación brasileña fijadas por documentos como el Plan Curricular Nacional (PCNs) o las Orientaciones Curriculares Nacionales.
c) (x) La demanda de aprendizaje de los alumnos.	c) (x) La demanda de aprendizaje de los alumnos.	c) () La demanda de aprendizaje de los alumnos.
d) () La preparación de los alumnos para el examen Vestibular.	d) (x) La preparación de los alumnos para el examen Vestibular.	d) () La preparación de los alumnos para el examen Vestibular.
e) (x) La formación ciudadana .	e) (x) La formación ciudadana	e) () La formación ciudadana
f) () Otras. _____	f) () Otras. _____	f) () Otras. _____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

4. ¿Estás de acuerdo con los objetivos señalados anteriormente? () Sí () No. En caso negativo ¿A QUÉ CREES QUE DEBE ATENDER la PLANIFICACIÓN (programación) de los contenidos de lengua española en tu escuela?

(x) 1ª SERIE	(x) 2ª SERIE	() 3ª SERIE
Debería atender menos a programas dictados por un Ministerio y sí a real ampliación de las posibilidades comunicacionales e investigaciones culturales de los alumnos	Debería haber menos énfasis en la preparación para el vestibular que cosifica el aprendizaje y lo evalúa de una forma "resultadística"	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Marcar una "X" en la opción elegida.

5. ¿Has leído los siguientes documentos?

- a. El apartado sobre la enseñanza de lenguas extranjeras de los "Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio" del MEC brasileño..... (x) Sí () No
- b. El apartado sobre la enseñanza de la lengua española del documento "Orientações Curriculares para o Ensino Médio" del MEC brasileño..... (x) Sí () No
- c. El Plan Curricular del Instituto Cervantes..... () Sí (x) No
- d. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación..... () Sí (x) No

- 6. ¿Sientes dificultades para llevar al aula los contenidos propuestos por la planificación (programación) de lengua española?..... () Sí () No
- 7. ¿Consideras que tus alumnos tienen, en su mayoría, una actitud positiva hacia la asignatura?..... (x) Sí () No
- 8. ¿Consideras que tu formación académica ha proporcionado conocimientos suficientes para desarrollar planificaciones (programaciones) de lengua española para la enseñanza media?..... () Sí () No
- 9. ¿Consideras el ambiente de tus clases conflictivo?..... () Sí (x) No
- 10. ¿Sientes necesidad de informarte más sobre como programar los contenidos para tus claes?..... () Sí () No
- 11. ¿En líneas generales te consideras satisfecho con el resultado final del aprendizaje de tus alumnos?..... (x) Sí () No
- 12. ¿Sientes la necesidad de cambiar tu actual forma de enseñar?..... () Sí () No
- 13. En tu opinión, ¿"currículo de español como lengua extranjera" y "programa de español como lengua extranjera" significan la misma cosa?..... () Sí () No
- 14. ¿Evalúas la producción de lengua oral de tus alumnos?..... () Sí () No
- 15. ¿Evalúas la producción de lengua escrita de tus alumnos?..... (x) Sí () No
- 16. En relación a la enseñanza aprendizaje ¿crees que alcanzas todos los objetivos a que te propones a lo largo del año?..... () Sí () No
- 17. ¿Qué sentimientos te produce impartir clases de español como lengua extranjera en la enseñanza media? Puedes marcar hasta dos.
 (x) satisfacción () decepción (x) optimismo () malestar () inseguridad () otros _____

Necesitamos saber tu opinión. Con el fin de perfeccionar este cuestionario y desarrollar un modelo definitivo, te pediría que comentaras algunos puntos utilizando el espacio siguiente:

- a) Caso no hayas entendido alguna de las afirmaciones del cuestionario, favor escribir su o sus números: APARTADO y número: _____
- b) ¿Te parece pertinente simplificar o promover algún cambio en la redacción de alguna de las afirmaciones. ¿cuál o cuáles? y ¿cómo lo harías?

Primero un aspecto técnico, encontrar una forma de que las respuestas estén en cuadros no modificables al llenarlos. No soy tan ducho en informática, pero no debe ser difícil. Por ejemplo, los cinco números para las

primeras 32 preguntas pueden ser en un cuadro donde estén los espacios previstos para colocar una x, con lo cual no se desplazarían los otros números.

No tuve dificultad en entender las preguntas, pero en algunas, ninguna de las respuestas contemplaba mi opinión, o la respuesta de una de ellas, no permitiría visualizar el problema que me enfrenta a la cuestión.

Apenas para citar un ejemplo, el que demanda sobre la evaluación de la oralidad. Tú sabes la cantidad de alumnos que tenemos en el aula. Me parece importante, claro, que los chicos hablen, y hago todo lo posible para que tengamos momentos de habla, y camino por toda la sala para tratar de escucharlos a todos y siempre preguntar a un alumno diferente, pero es imposible escucharlos a todos.

Hubo otras en las que no pude responder porque realmente nunca trabajé con un libro. No me gustan, son, en su mayoría excesivamente "españolosos", y muchas veces los textos son estúpidos. Recomiendo sí, para quien quiere estudiar en casa, la Gramática de Milani, pero no trabajo nunca con libro didáctico. Uso todo tipo de material literario, periodístico, humor gráfico o gravado, propagandas, músicas, horóscopos, cosas de internet, etc.

En cuanto a la opción de respuestas a las primeras 32 preguntas, me parece que no lo eran tanto por la precisión de las afirmaciones. No sé, creo que pocos responderían diferente que "de acuerdo" o "muy de acuerdo". Creo que nadie marcaría la opción "indiferente", porque el mismo término pareciera sugerir una despreocupación con la cuestión, tal vez otra palabra funcionaría mejor.

Ante todo agradecemos tu atención por haber participado en nuestra investigación. Por favor, envía este cuestionario lo antes posible a la dirección de correo electrónico ricaline@nlink.com.br, a la cual también puedes escribirnos para alguna aclaración, comentario, duda, o sugerencia.

Cuestionario LUIZA

CUESTIONARIO 1

El presente cuestionario es parte de una investigación doctoral que llevamos a cabo en el campo de la programación y del currículo de lengua española en la enseñanza media brasileña. Está estructurado en tres apartados; el primero es sobre tus datos personales, el segundo se refiere a algunos contenidos teóricos que orientan el currículo de lengua española en la enseñanza media brasileña y el tercer apartado está relacionado con tu actuación profesional y conocimientos sobre el tema de nuestra investigación.

Es importante subrayar que todas las informaciones que se obtengan, así como las personales que añadas son de uso exclusivo de esta investigación. Se garantiza el total anonimato de las personas que respondan a este cuestionario. En ningún momento se permitirá identificar ni a las personas ni sus puestos de trabajo.

Muchas gracias por la participación.

APARTADO I

- Nombre LUIZA Apellidos: DANTAS
(En caso de que prefieras no identificarte, puedes utilizar sólo las iniciales de tu nombre y apellidos.)
() hombre (x) mujer Edad: 42 Lengua materna: Portuguesa
Dirección de correo electrónico: _____ Dirección Skype: _____
- Formación académica: Especialización en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español __ Año de conclusión: 2002
- Curso(s) relacionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera: Básico; Intermedio; Superior (Centro Cultural Brasil-España. Cursos de Extensión Universitaria en Español (UFPE). Cursos de perfeccionamiento para profesores brasileños de español en Quito-Ecuador, Salamanca y Granada-España. DELE Superior. Curso de Especialización en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Español(UFPE).
- ¿Estás en posesión de algún diploma de español como lengua extranjera?
() DELE BÁSICO () DELE INTERMEDIO (x) DELE SUPERIOR () OTROS _____
- Nombre de la Institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, elige la que tengas más horas de clases: Escuela Joao Tavares
() Escuela pública federal (x) Escuela pública estadual () Escuela pública municipal () Escuela privada
- Tiempo de docencia de lengua española en la actual institución: 14 años. _____

APARTADO II

Señala el número de la escala que corresponda a tu valoración de las afirmaciones siguientes. No hay respuestas correctas o incorrectas, sólo nos interesan tus opiniones. Caso respondas en el ordenador BORRAR LA OPCIÓN ELEGIDA.

5	4	3	2	1
plenamente de acuerdo	de acuerdo	indiferente	en desacuerdo	total desacuerdo

Utilizamos: **ELE** para "Español como Lengua Extranjera" y **EM** para referirnos a "Ensino Médio"

- La asignatura de ELE en la EM debe integrar conocimientos de otras asignaturas..... 4 3 2 1
- La enseñanza de ELE en ámbito de la EM debe tener un papel educativo y contribuir para la formación ciudadana del alumno..... 4 3 2 1
- Para garantizar su papel educativo y contribuir a la formación ciudadana del alumno, la asignatura de ELE en la EM no debe tomar en consideración, primordialmente, la dimensión comunicativa de la lengua..... 5 4 3 2
- La asignatura de ELE en la EM debe influir positivamente en la relación que el alumno tiene con la lengua portuguesa..... 4 3 2 1
- La asignatura de ELE en la EM no debe centrarse en comparaciones en el campo fonético -fonológico del español y del portugués..... 5 3 2 1
- La asignatura de ELE en la EM no debe seguir las mismas propuestas y objetivos de las academias de lenguas privadas..... 5 3 2 1
- La asignatura de ELE en la EM debe contemplar la heterogeneidad cultural y lingüística relacionada con las variaciones regionales y sociales del español..... 4 3 2 1
- En el caso del ELE en la EM, es más importante que el profesor esté convencido de la metodología que utiliza en sus clases, que adoptar el uso de una otra con la cual no esté totalmente de acuerdo, aunque la considere más actualizada..... 4 3 2 1

9.	Para lograr que los alumnos entiendan toda la heterogeneidad lingüística y cultural de los pueblos de lengua española no es suficiente que se les presente listas de vocabulario en las distintas variantes del español, así como determinadas "curiosidades" socioculturales.....	4	3	2	1
10.	En la asignatura de ELE en la EM se debe desarrollar la comprensión lectora con el objetivo que los alumnos puedan hacer una comprensión profunda e integrarse con el texto de forma crítica y reflexiva.	4	3	2	1
11.	Aunque se trate de la enseñanza de lenguas próximas como son el portugués y el español, no siempre se puede prever los errores que vayan a producir los alumnos de ELE en la EM.....	5	3	2	1
12.	La asignatura de ELE en la EM debe motivar al alumno a desarrollar criterios personales para decidirse por la variante del español que le parezca mejor aprender y utilizar.....	4	3	2	1
13.	Cuando la variedad lingüística presente en los materiales didácticos adoptados para las clases de ELE es distinta a la del profesor, éste puede utilizar la suya como también la de los manuales.....	4	3	2	1
14.	Se debe desarrollar la competencia comunicativa y sus sub competencias (lingüística, sociolingüística y pragmática) en las clases de ELE en la EM	4	3	2	1
15.	La asignatura de ELE en la EM no debe centrarse en comparaciones en el campo léxico (principalmente en los heterosemánticos, "falsos cognatos") del español y el portugués.....	5	3	2	1
16.	Los manuales adoptados para las clases de ELE en la EM deben prestar atención a los paralelismos y diferencias lingüísticas del portugués y español.....	5	3	2	1
17.	La asignatura de ELE en la EM no debe centrarse en comparaciones en el campo pragmático discursivo del español y del portugués.....	5	3	2	1
18.	El profesor debe reconocer la existencia del "portuñol", entendido como un dialecto de aproximación al español creado por hablantes de lengua espontánea, y llevar a los alumnos a superarlo para que no se limiten a atender a sus necesidades de comunicación vía "portuñol".....	4	3	2	1
19.	No se debe restringir por completo el uso del portugués en las clases de ELE en la EM.....	5	3	2	1
20.	Los resultados de las evaluaciones y los errores producidos por los alumnos permiten que los profesores puedan reestructurar el direccionamiento como el programa de sus cursos de ELE en la EM.....	4	3	2	1
21.	El conocimiento de la gramática normativa y prescriptiva en las clases de ELE en la EM debe capacitar al alumno para actuar lingüísticamente tanto en el aula como fuera de ella con hablantes de español...	5	3	2	1
22.	La asignatura de ELE en la EM no debe tener como objetivo exclusivamente la preparación para la vida laboral y la superación del examen "Vestibular".....	5	3	2	1
23.	Se debe desarrollar la competencia (<i>inter</i>) <i>pluricultural</i> en los contenidos de ELE en la EM.....	4	3	2	1
24.	La asignatura de ELE en la EM no debe centrarse en comparaciones en los campos morfológico y sintáctico del español y del portugués.....	5	3	2	1
25.	El ELE en la EM debe contribuir a concienciar al alumno sobre nociones de ciudadanía, identidad, plurilingüismo y multiculturalidad.....	4	3	2	1
26.	El ELE en la EM debe contribuir a la modificación de actitudes y valores personales del alumno referidos hacia sí mismo, hacia su comunidad y sus relaciones con otros pueblos.....	5	3	2	1
27.	En la asignatura de ELE en la EM se debe desarrollar la comprensión oral en su sentido más amplio...	5	3	2	1
28.	En la asignatura de ELE en la EM se debe desarrollar la producción escrita de forma que el alumno pueda expresar sus ideas y su identidad en la nueva lengua.....	4	3	2	1
29.	Deben ser introducidos otros recursos didácticos en las clases de ELE en la EM además del libro de texto, tales como: fotocopias de textos no didácticos, recursos informáticos, grabaciones, videos, diccionarios, etc.....	4	3	2	1
30.	En la asignatura de ELE en la EM se debe desarrollar la producción oral como hablante en situaciones reales.....	4	3	2	1
31.	Los manuales adoptados para las clases de ELE en la EM deben tomar en consideración las particularidades culturales de cada región o localidad en la que se encuentren los alumnos.....	4	3	2	1
32.	Al adoptar un libro de texto para las clases de ELE en la EM se debe dar importancia al libro del profesor para poder entender claramente la metodología subyacente en este material didáctico.....	5	3	2	1

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

4. ¿Estás de acuerdo con los objetivos señalados anteriormente? (x) Sí () No. En caso negativo ¿A QUÉ CREES QUE DEBE ATENDER la PLANIFICACIÓN (programación) de los contenidos de lengua española en tu escuela?

() 1ª SERIE	() 2ª SERIE	() 3ª SERIE
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Marcar una "X" en la opción elegida.

5. ¿Has leído los siguientes documentos?

- a. El apartado sobre la enseñanza de lenguas extranjeras de los "Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio" del MEC brasileño..... (x) Sí () No
- b. El apartado sobre la enseñanza de la lengua española del documento "Orientações Curriculares para o Ensino Médio" del MEC brasileño..... (x) Sí () No
- c. El Plan Curricular del Instituto Cervantes..... () Sí (x) No
- d. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación..... (x) Sí () No

6. ¿Sientes dificultades para llevar al aula los contenidos propuestos por la planificación (programación) de lengua española?..... () Sí (x) No

7. ¿Consideras que tus alumnos tienen, en su mayoría, una actitud positiva hacia la asignatura?..... (x) Sí () No

8. ¿Consideras que tu formación académica ha proporcionado conocimientos suficientes para desarrollar planificaciones (programaciones) de lengua española para la enseñanza media?..... () Sí (x) No

9. ¿Consideras el ambiente de tus clases conflictivo?..... () Sí (x) No

10. ¿Sientes necesidad de informarte más sobre como programar los contenidos para tus clases?..... (x) Sí () No

11. ¿En líneas generales te consideras satisfecho con el resultado final del aprendizaje de tus alumnos?..... (x) Sí () No

12. ¿Sientes la necesidad de cambiar tu actual forma de enseñar?..... () Sí (x) No

13. En tu opinión, ¿"currículo de español como lengua extranjera" y "programa de español como lengua extranjera" significan la misma cosa?..... () Sí (x) No

14. ¿Evalúas la producción de lengua oral de tus alumnos?..... (x) Sí () No

15. ¿Evalúas la producción de lengua escrita de tus alumnos?..... (x) Sí () No

16. En relación a la enseñanza aprendizaje ¿crees que alcanzas todos los objetivos a que te propones a lo largo del año?..... () Sí (x) No

17. ¿Qué sentimientos te produce impartir clases de español como lengua extranjera en la enseñanza media? Puedes marcar hasta dos.

(x) satisfacción () decepción (x) optimismo () malestar () inseguridad () otros _____

Necesitamos saber tu opinión. Con el fin de perfeccionar este cuestionario y desarrollar un modelo definitivo, te pediría que comentaras algunos puntos utilizando el espacio siguiente:

a) Caso no hayas entendido alguna de las afirmaciones del cuestionario, favor escribir su o sus números:

APARTADO y número: _____

b) ¿Te parece pertinente simplificar o promover algún cambio en la redacción de alguna de las afirmaciones. ¿cuál o cuáles? y ¿cómo lo harías?

Ante todo agradecemos tu atención por haber participado en nuestra investigación. Por favor, envía este cuestionario lo antes posible a la dirección de correo electrónico rcaline@nlink.com.br, a la cual también puedes escribirnos para alguna aclaración, comentario, duda, o sugerencia.

Anexo D.

Síntesis de los datos de los cuestionarios del primer estudio

ADSCRIPCIÓN POR ÍTEMS POR INFORMANTE Y TOTAL APARTADO II

5	4	3	2	1
plenamente de acuerdo	de acuerdo	indiferente	en desacuerdo	total desacuerdo

ÍTEMS	LISA	KAT	BARTOLOMÉ	MARTÍN	LUIZA	TOTAL
1. La asignatura de ELE en la EM debe integrar conocimientos de otras asignaturas	5	4	4	4	5	22
2. La enseñanza de ELE en ámbito de la EM debe tener un papel educativo y contribuir para la formación ciudadana del alumno	5	5	5	5	5	25
3. Para garantizar su papel educativo y contribuir a la formación ciudadana del alumno, la asignatura de ELE en la EM no debe tomar en consideración, primordialmente, la dimensión comunicativa de la lengua	2	2	2	2	2	10
4. La asignatura de ELE en la EM debe influir positivamente en la relación que el alumno tiene con la lengua portuguesa	5	3	4	4	4	20
5. La asignatura de ELE en la EM no debe centrarse en comparaciones en el campo fonético - fonológico del español y del portugués	4	2	4	4	5	19
6. La asignatura de ELE en la EM no debe seguir las mismas propuestas y objetivos de las academias de lenguas privadas	3	4	3	4	1	15
7. La asignatura de ELE en la EM debe contemplar la heterogeneidad cultural y lingüística relacionada con las variaciones regionales y sociales del español	5	5	5	5	5	20
8. En el caso del ELE en la EM, es más importante que el profesor esté convencido de la metodología que utiliza en sus clases, que adoptar el uso de una otra con la cual no esté totalmente de acuerdo, aunque la considere más actualizada	5	5	2	5	1	18
9. Para lograr que los alumnos entiendan toda la heterogeneidad lingüística y cultural de los pueblos de lengua española no es suficiente que se les presente listas de vocabulario en las distintas variantes del español, así como determinadas "curiosidades" socioculturales	5	4	4	4	5	22
10. En la asignatura de ELE en la EM se debe desarrollar la comprensión lectora con el objetivo que los alumnos puedan hacer una comprensión profunda e integrarse con el texto de forma crítica y reflexiva.	5	4	5	4	5	23
11. Aunque se trate de la enseñanza de lenguas próximas como son el portugués y el español, no siempre se puede prever los errores que vayan a producir los alumnos de ELE en la EM	5	4	4	4	5	22
12. La asignatura de ELE en la EM debe motivar al alumno a desarrollar criterios personales para decidirse por la variante del español que le parezca mejor aprender y utilizar	5	5	4	4	5	23
13. Cuando la variedad lingüística presente en los materiales didácticos adoptados para las clases de ELE es distinta a la del profesor, éste puede utilizar la suya como también la de los manuales	5	5	5	4	5	24
14. Se debe desarrollar la competencia comunicativa y sus sub competencias (lingüística, sociolingüística y pragmática) en las clases de ELE en la EM	5	4	4	SIN RESPUESTA	5	18
15. La asignatura de ELE en la EM no debe centrarse en comparaciones en el campo léxico (principalmente en los heterosemánticos, "falsos cognatos") del español y el portugués	5	4	3	4	5	21
16. Los manuales adoptados para las clases de ELE en la EM deben prestar atención a los	5	5	3	SIN	5	18

paralelismos y diferencias lingüísticas del portugués y español				RESPUESTA		
17. La asignatura de ELE en la EM no debe centrarse en comparaciones en el campo pragmático discursivo del español y del portugués	5	4	3	4	5	21
18. El profesor debe reconocer la existencia del "portuñol", entendido como un dialecto de aproximación al español creado por hablantes de lengua espontánea, y llevar a los alumnos a superarlo para que no se limiten a atender a sus necesidades de comunicación vía "portuñol"	5	5	4	4	5	23
19. No se debe restringir por completo el uso del portugués en las clases de ELE en la EM	2	4	2	4	5	17
20. Los resultados de las evaluaciones y los errores producidos por los alumnos permiten que los profesores puedan reestructurar el direccionamiento como el programa de sus cursos de ELE en la EM	5	5	4	5	5	24
21. El conocimiento de la gramática normativa y prescriptiva en las clases de ELE en la EM debe capacitar al alumno para actuar lingüísticamente tanto en el aula como fuera de ella con hablantes de español	5	2	3	4	5	19
22. La asignatura de ELE en la EM no debe tener como objetivo exclusivamente la preparación para la vida laboral y la superación del examen "Vestibular"	5	5	4	5	5	24
23. Se debe desarrollar la competencia <i>(inter)pluricultural</i> en los contenidos de ELE en la EM	5	5	4	4	5	23
24. La asignatura de ELE en la EM no debe centrarse en comparaciones en los campos morfológico y sintáctico del español y del portugués	5	3	4	4	5	21
25. El ELE en la EM debe contribuir a concienciar el alumno sobre nociones de ciudadanía, identidad, plurilingüismo y multiculturalidad	5	4	5	5	5	24
26. El ELE en la EM debe contribuir a la modificación de actitudes y valores personales del alumno referidos hacia sí mismo, hacia su comunidad y sus relaciones con otros pueblos	5	5	5	5	5	25
27. En la asignatura de ELE en la EM se debe desarrollar la comprensión oral en su sentido más amplio	5	4	5	4	5	23
28. En la asignatura de ELE en la EM se debe desarrollar la producción escrita de forma que el alumno pueda expresar sus ideas y su identidad en la nueva lengua	2	4	4	SIN RESPUESTA	5	15
29. Deben ser introducidos otros recursos didácticos en las clases de ELE en la EM además del libro de texto, tales como: fotocopias de textos no didácticos, recursos informáticos, grabaciones, vídeos, diccionarios, etc	5	5	5	5	5	25
30. En la asignatura de ELE en la EM se debe desarrollar la producción oral como hablante en situaciones reales	5	4	4	SIN RESPUESTA	5	18
31. Los manuales adoptados para las clases de ELE en la EM deben tomar en consideración las particularidades culturales de cada región o localidad en la que se encuentren los alumnos	4	4	4	5	5	24
32. Al adoptar un libro de texto para las clases de ELE en la EM se debe dar importancia al libro del profesor para poder entender claramente la metodología subyacente en este material didáctico	5	4	4	SIN RESPUESTA	4	17
Adscripción por cuestionario: 160 (100%) (160= 32 proposiciones as X 5 (máximo: plenamente de acuerdo)	147 91,87%	132 82,50%	121 75,00%	115 (de 137) 83,00%	146 91,25%	
Adscripción total: 795(100%) por los 5 cuestionarios (800 = 25 máximo por informante/plenamente de acuerdo X 32 proposiciones) – 5 sin respuesta = 795						704 (88,5% de 795)

OCURRENCIA POR VALORACIÓN

Con base en 160 posibilidades:

plenamente de acuerdo	de acuerdo	indiferente	en desacuerdo	total desacuerdo
82 – ÍTEMS 51,25%	52 – ÍTEMS 32,50%	11 – ÍTEMS 6,87 %	8 – ÍTEMS 5,00%	2 – ÍTEMS 1,25%

“sin respuesta o nulas”
5 – ÍTEMS 3,125%

APARTADO III

1. La PLANIFICACIÓN (programación) de los contenidos de lengua española para el año lectivo en tu escuela y en la respectiva serie(es) es una LABOR en que:

	LISA	KAT	BARTOLOMÉ	MARTÍN	LUIZA
1ª SERIE					
a) Eres autónomo y haces tu propia programación.	X	X	X	X	
b) Otro profesor está encargado de hacer la programación y tú no participas.					
c) Hacéis la programación en conjunto con otros profesores de la institución.					
d) Ya existe una programación de la escuela y sólo tienes que cumplirla					X
e) Otras._____					
2ª SERIE					
a) Eres autónomo y haces tu propia programación.	X	X	X	X	
b) Otro profesor está encargado de hacer la programación y tú no participas.					
c) Hacéis la programación en conjunto con otros profesores de la institución.					
d) Ya existe una programación de la escuela y sólo tienes que cumplirla					X
e) Otras._____					
3ª SERIE					
a) Eres autónomo y haces tu propia programación.	X		X		X
b) Otro profesor está encargado de hacer la programación y tú no participas.				NO	
c) Hacéis la programación en conjunto con otros profesores de la institución.				CONTES TA- DA	
d) Ya existe una programación de la escuela y sólo tienes que cumplirla		X			
e) Otras._____					

2. ¿Cuál o cuáles REFERENCIAS/FUENTES TEÓRICAS SON UTILIZADAS A LA HORA DE PLANIFICAR los contenidos de lengua española para el año lectivo en tu escuela?

	LISA	KAT	BARTOLOMÉ	MARTÍN	LUIZA
1ª SERIE					
a) Un libro didáctico para la enseñanza del español como lengua extranjera.	X	X	X		X
b) Un listado de contenidos lingüísticos extraídos de una gramática.		X	X		
c) Un listado de contenidos extraído del examen Vestibular.					
d) Otras. _____	X <i>Os PCNs língua estrangeira. Priorizo nessa serie um contato mais prazeroso com a língua, por isso um passeio nas diversas competências sem a pressão vestibular tão acirrada.</i>			X Sin comentarios	
2ª SERIE					
a) Un libro didáctico para la enseñanza del español como lengua extranjera.	X	X			X
b) Un listado de contenidos lingüísticos extraídos de una gramática.	X		X		
c) Un listado de contenidos extraído del examen Vestibular.					
d) Otras. _____	X <i>Os PNS língua estrangeira. Já me preocupo um pouco mais com a sistematização dos conhecimentos lingüísticos</i>			X Sin comentarios	
3ª SERIE					
a) Un libro didáctico para la enseñanza del español como lengua extranjera.	X				X
b) Un listado de contenidos lingüísticos extraídos de una gramática.	X	X		NO	X
c) Un listado de contenidos extraído del examen Vestibular.	X	X	X	CONTESTA-DA	X
d) Otras. _____	X <i>Os PCNS língua estrangeira. devido a cobrança social e a prioridade das instituições de avaliar mais gramática, neste ano existe um espaço dedicado a preparação para o vestibular, prioritariamente</i>				

3. Consideras que La PLANIFICACIÓN (programación) de los contenidos de lengua española en **tu escuela** TIENEN COMO OBJETIVO PRINCIPAL ATENDER A:

	LISA	KAT	BARTOLOMÉ	MARTÍN	LUIZA
1ª SERIE					
a) Las exigencias de la escuela.					X
b) Las directrices de la educación brasileña fijadas por documentos como el Plan Curricular Nacional (PCNs) o las Orientaciones Curriculares Nacionales.	X		X	X	
c) La demanda de aprendizaje de los alumnos.			X	X	
d) La preparación de los alumnos para el examen Vestibular.		X			
e) La formación ciudadana .	X			X	
f) Otras. _____					
2ª SERIE					
a) Las exigencias de la escuela.					X
b) Las directrices de la educación brasileña fijadas por documentos como el Plan Curricular Nacional (PCNs) o las Orientaciones Curriculares Nacionales.	X		X	X	
c) La demanda de aprendizaje de los alumnos.	X		X	X	
d) La preparación de los alumnos para el examen Vestibular.		X		X	
e) La formación ciudadana .	X			X	
f) Otras. _____					
3ª SERIE					
a) Las exigencias de la escuela.					X
b) Las directrices de la educación brasileña fijadas por documentos como el Plan Curricular Nacional (PCNs) o las Orientaciones Curriculares Nacionales.	X			NO	
c) La demanda de aprendizaje de los alumnos.	X			CONTESTA- DA	
d) La preparación de los alumnos para el examen Vestibular.	X	X	X		X
e) La formación ciudadana .	X				
f) Otras. _____					

4. ¿Estás de acuerdo con los objetivos señalados anteriormente? () Sí () No. En caso negativo ¿A QUÉ CREES QUE DEBE ATENDER la PLANIFICACIÓN (programación) de los contenidos de lengua española en tu escuela?

1ª SERIE	
BARTOLOMÉ	LISA
<i>Debería atender menos a programas dictados por un Ministerio y sí a real ampliación de las posibilidades comunicacionales e investigaciones culturales de los alumnos</i>	<i>La formación ciudadana. La demanda de aprendizaje de los alumnos. Las directrices de la educación brasileña fijadas por documentos como el Plan Curricular Nacional (PCNs) o las Orientaciones Curriculares Nacionales.</i>
2ª SERIE	
BARTOLOMÉ	LISA
<i>Debería haber menos énfasis en la preparación para el vestibular que cosifica el aprendizaje y lo evalúa de una forma "resultadística"</i>	<i>La formación ciudadana. La demanda de aprendizaje de los alumnos. Las directrices de la educación brasileña fijadas por documentos como el Plan Curricular Nacional (PCNs) o las Orientaciones Curriculares Nacionales.</i>
3ª SERIE	
LISA	
<i>La formación ciudadana. La demanda de aprendizaje de los alumnos. Las directrices de la educación brasileña fijadas por documentos como el Plan Curricular Nacional (PCNs) o las Orientaciones Curriculares Nacionales. La preparación de los alumnos para el examen Vestibular.</i>	

COMENTARIO GENERAL
KAT
<i>Nesse momento ainda acho muito complicado fazer uma programação para qualquer que seja a série, considerando que muitos alunos começam a estudar espanhol muitas vezes no último ano. Em todas as séries sempre há algum aluno ou boa parte que nunca estudou a língua espanhola. Como integrar este aluno? Sinto a necessidade de começar do começo em todas as séries porque as turmas são muito mistas. Há alunos que sabem alguma coisa e outros que não sabem nada. E a maioria só decidiu estudar a língua por não saber ou não gostar de inglês. Seria muito bom trabalhar a língua com a intenção de preparar o aluno para utilizá-la de fato, entretanto a própria educação brasileira faz com que seja um interesse apenas para o vestibular e nada mais.</i>

ÍTEMS	LISA	KAT	BARTOLOMÉ	MARTÍN	LUIZA
5. ¿Has leído los siguientes documentos? 5a) El apartado sobre la enseñanza de lenguas extranjeras de los "Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio" del MEC brasileño..	S	S	N	S	S
5b) El apartado sobre la enseñanza de la lengua española del documento "Orientações Curriculares para o Ensino Médio" del MEC brasileño.	S	S	N	S	S
5c) El Plan Curricular del Instituto Cervantes.	S	N	N	N	N
5d) Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.	S	N	N	N	S
6. ¿Sientes dificultades para llevar al aula los contenidos propuestos por la planificación (programación) de lengua española?	S	S	N	Sin respuesta	S
7. ¿Consideras que tus alumnos tienen, en su mayoría, una actitud positiva hacia la asignatura?	S	N	S	S	S
8. ¿Consideras que tu formación académica ha proporcionado conocimientos suficientes para desarrollar planificaciones (programaciones) de lengua española para la enseñanza media?	N	N	N	Sin respuesta	N
9. ¿Consideras el ambiente de tus clases conflictivo?	Sin respuesta (A qué tipo de conflicto? O cognitivo o interpersonal?)	S	N	N	S
10. ¿Sientes necesidad de informarte más sobre como programar los contenidos para tus clases?	S	S	S	Sin respuesta	S
11. ¿En líneas generales te consideras satisfecho con el resultado final del aprendizaje de tus alumnos?	S	N	S	S	N
12. ¿Sientes la necesidad de cambiar tu actual forma de enseñar?	S	S	S	Sin respuesta	S
13. En tu opinión, ¿"currículo de español como lengua extranjera" y "programa de español como lengua extranjera" significan la misma cosa?	N	S	N	Sin respuesta	N
14. ¿Evalúas la producción de lengua oral de tus alumnos?	S	S	S	Sin respuesta	S
15. ¿Evalúas la producción de lengua escrita de tus alumnos?	S	S	S	S	S
16. En relación a la enseñanza aprendizaje ¿crees que alcanzas todos los objetivos a que te propones a lo largo del año?	N	N	S	Sin respuesta	N
17. ¿Qué sentimientos te produce impartir clases de español como lengua extranjera en la enseñanza media? Puedes marcar hasta dos. () satisfacción () decepción () optimismo () malestar () inseguridad () otros _____	satisfacción optimismo	decepción malestar	satisfacción	satisfacción optimismo	optimismo

COMENTARIOS

“Necesitamos saber tu opinión con el fin de perfeccionar este cuestionario y desarrollar un modelo definitivo, te pediría que comentaras algunos puntos utilizando el espacio siguiente:

- a) Caso no hayas entendido alguna de las afirmaciones del cuestionario, favor escribir su o sus números: APARTADO y número:*
- b) Caso no hayas entendido alguna de las afirmaciones del cuestionario, favor escribir su o sus números: APARTADO y número.”*

COMENTARIOS

LISA

a) TODAS AS DIFICULDADES JA EXPRESSEI DURANTE A REALIZAÇÃO DAS PERGUNTAS. PARA MIM FOI MAIS PRÁTICO. PERDONAME!!!

b) A palavra CENTRARSE , gera alguns problemas, pois quando afirmo o ensino esta centrado em algo, significa que desprezo os outros, mas não informa em que proporção. Talvez se isto fosse perguntado em forma de frecuencia: com que frecuencia vc trabalha a oralidade: sempre, as vezes, quase nunca , nunca.

Tb tive dificuldade de responder algumas perguntas em sim ou não, porque as vezes, faz parte.

Um abraço.

Espero de algum modo ter contribuido, ainda que tardiamente.

COMENTARIOS

BARTOLOMÉ

No haría ningún cambio

COMENTARIOS

MARTÍN

Primero un aspecto técnico, encontrar una forma de que las respuestas estén en cuadros no modificables al llenarlos. No soy tan ducho en informática, pero no debe ser difícil. Por ejemplo, los cinco números para las primeras 32 preguntas pueden ser en un cuadro donde estén los espacios previstos para colocar una x, con lo cual no se desplazarían los otros números.

No tuve dificultad en entender las preguntas, pero en algunas, ninguna de las respuestas contemplaba mi opinión, o la respuesta de una de ellas, no permitiría visualizar el problema que me enfrenta a la cuestión.

Apenas para citar un ejemplo, el que demanda sobre la evaluación de la oralidad. Tú sabes la cantidad de alumnos que tenemos en el aula. Me parece importante, claro, que los chicos hablen, y hago todo lo posible para que tengamos momentos de habla, y camino por toda la sala para tratar de escucharlos a todos y siempre preguntar a un alumno diferente, pero es imposible escucharlos a todos.

Hubo otras en las que no pude responder porque realmente nunca trabajé con un libro. No me gustan, son, en su mayoría excesivamente “españolosos”, y muchas veces los textos son estúpidos. Recomiendo sí, para quien quiere estudiar en casa, la Gramática de Milani, pero no trabajo nunca con libro didáctico. Uso todo tipo de material literario, periodístico, humor gráfico o gravado, propagandas, músicas, horóscopos, cosas de internet, etc.

En cuanto a la opción de respuestas a las primeras 32 preguntas, me parece que no lo eran tanto por la precisión de las afirmaciones. No sé, creo que pocos responderían diferente que “de acuerdo” o “muy de acuerdo”. Creo que nadie marcaría la opción “indiferente”, porque el mismo término pareciera sugerir una despreocupación con la cuestión, tal vez otra palabra funcionaría mejor.

Anexo E.

Cuestionarios originales del segundo estudio.

Cuestionario PROF 01

CUESTIONARIO 1
Cuestionario para profesores de español de la Enseñanza Media

Todas las informaciones que se obtengan en este cuestionario, como también los datos personales son de uso exclusivo de esta investigación. Se garantiza el total anonimato de los datos y en ningún momento se permitirá la identificación de los participantes.

Muchas gracias por tu contribución.

Código de identificación (no rellenar)

C	P	R	O	1
---	---	---	---	---

PROFO1

APARTADO I

1. Identificación: 1.1 () Hombre 1.2 (X) Mujer 1.3 Edad: 27 años 1.4 Lengua materna: Portugués

1.5 Dirección de correo electrónico: Rua Gonçalves Vila Rica Cabalo II Est

2. Formación académica: Superior completo

2.1 Institución: Universidade 2.2 () Pública 2.3 (X) Privada 2.2 Año de conclusión: 2008

3. Curso(s) seleccionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera: Inglés, Español e Italiano (micro Camp)

4. ¿Estás en posesión de algún diploma de español como lengua extranjera?

4.1 () DELE BÁSICO 4.2 (X) DELE INTERMEDIO 4.3 () DELE SUPERIOR 4.4 () OTROS _____

5. Tipo de Institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, elige aquella en la que tengas más horas de clases:

5.1 () Escuela pública federal 5.2 () Escuela pública del estado

5.3 () Escuela pública municipal 5.4 (X) Escuela privada 5.5 () Otro _____

6. Tiempo de docencia en la asignatura de de lengua española: 7 (siete años)

APARTADO II

Ten en cuenta que para las preguntas abajo: Puedes responderlas en portugués o español y utilizar el espacio que te parezca oportuno: **CONTESTA EN LOS FOLIOS ANEXOS.**

1. ¿En tus clases sigues siempre un libro didáctico? sim

1.1 Si es así ¿qué libro?

1.2 ¿Por qué este libro?

1.3 ¿Utilizas otros recursos además del libro para planificar tus clases? ¿Por qué?

2. ¿Cómo planificas tus clases para el año académico?

3. ¿Qué objetivos persigues cuando planificas tus clases?

4. ¿En qué teorías te basas para planificar o crear tus clases?

5. ¿De qué manera tienes en cuenta las necesidades y carencias de cada grupo a la hora de planificar el curso?

6. Apunta alguna necesidad o campo de conocimiento en el que creas necesario perfeccionarte.

7. ¿Cuál es tu mayor dificultad como profesor de español en la Enseñanza Media?

8. Otras observaciones que te parezcan oportunas sobre estos temas:

1

Respostas

1. Sim

1.1 - o século XXI (Cambio) Virginia Martínez Louque; M. Cristina G. Pacheco e Agustín Berti. Companhia: Editora Nacional.

1.2 - Este libro es muy bueno, tem varios textos para mi alumnos.

1.3 Sim, para enriquecer las aulas na mi ~~clase~~ classe.

2. Com muita paciência seleciono os livros 2 meses antes de iniciar o ano. Depois faço meu planejamento.

3. Espero que todos aprendam o conteúdo através do método humanista.

4. Na teoria de Paulo Freire onde o mesmo cita em um dos seus livros "não há saber maior nem pior, há saberes diferentes".

5. Não, tenho dificuldades para dar aulas, pois acompanho a turma a 4 anos, então eles são ~~ótimos~~ ótimos em espanhol.

Obs. Quando aparece um ou 2 alunos novatos então mando chegar mais cedo e vou colocando em prática o espanhol básico. Assim os mesmos não se sentem tão deslocados na hora da aula.

6. Sim, o que citei na questão anterior. Sempre aparecem alunos novatos.

7. nenhuma Pois minhas aulas são dinâmicas para prender a atenção do aluno. Uso os métodos tradicionais e humanista.

Assim faço da minha aula uma diversão sem sair do assunto planejado.

8. Não, apenas quero relatar que dar aulas de espanhol é o que adoro fazer. Então tudo fica mais fácil e prazeroso.

Cuestionario PROF 02

CUESTIONARIO 1 <i>Cuestionario para profesores de español de la Enseñanza Media</i>											
<p>Todas las informaciones que se obtengan en este cuestionario, como también los datos personales son de uso exclusivo de esta investigación. Se garantiza el total anonimato de los datos y en ningún momento se permitirá la identificación de los participantes.</p> <p>Muchas gracias por tu contribución.</p>											
Código de identificación (no rellenar)	<table border="1" style="display: inline-table;"> <tr> <td>C</td> <td>P</td> <td>R</td> <td>O</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td colspan="5" style="text-align: center;">P R O F 0 2</td> </tr> </table>	C	P	R	O	2	P R O F 0 2				
C	P	R	O	2							
P R O F 0 2											
APARTADO I											
1. Identificación: 1.1 () Hombre 1.2 (X) Mujer 1.3 Edad: <u>35</u> 1.4 Lengua materna: <u>Portugués</u> 1.5 Dirección de correo electrónico: <u>clauwifo@hotmail.com</u>											
2. Formación académica <u>Graduada en lic en letras com hab especial</u> 2.1 Institución <u>UFRRPE</u> 2.2 (X) Pública 2.3 () Privada 2.2 Año de conclusión: <u>2004</u>											
3. Curso(s) relacionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera: _____											
4. ¿Está en posesión de algún diploma de español como lengua extranjera?											
4.1 (X) DELE BÁSICO 4.2 () DELE INTERMEDIO 4.3 () DELE SUPERIOR 4.4 () OTROS _____											
5. Tipo de institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, elige aquella en la que tengas más horas de clases:											
5.1 () Escuela pública federal 5.2 () Escuela pública del estado 5.3 () Escuela pública municipal 5.4 (X) Escuela privada 5.5 () Otro _____											
6. Tiempo de docencia en la asignatura de de lengua española: <u>8 años</u>											
APARTADO II											
<p>Ten en cuenta que para las preguntas abajo: <i>Puedes responderlas en portugués o español y utilizar el espacio que te parezca oportuno: CONTESTA EN LOS FOLIOS ANEXOS.</i></p>											
1. ¿En tus clases sigues siempre un libro didáctico?											
1.1 Si es así ¿qué libro?											
1.2 ¿Por qué este libro?											
1.3 ¿Utilizas otros recursos además del libro para planificar tus clases? ¿Por qué?											
2. ¿Cómo planificas tus clases para el año académico?											
3. ¿Qué objetivos persigues cuando planificas tus clases?											
4. ¿En qué teorías te basas para planificar o crear tus clases?											
5. ¿De qué manera tienes en cuenta las necesidades y carencias de cada grupo a la hora de planificar el curso?											
6. Apunta alguna necesidad o campo de conocimiento en el que creas necesario perfeccionarte.											
7. ¿Cuál es tu mayor dificultad como profesor de español en la Enseñanza Media?											
8. Otras observaciones que te parezcan oportunas sobre estos temas:											

Respuestas:

1- ^{si} Saludos / Atica

1-2. hace interacción con el alumno y además trabaja con variados géneros lingüísticos. contextualiza con la gramática en todos los capítulos.

1.3. Utilizo Fichas de clase, audio-visual y la oralidad con temas propuestos.

2. Hago plan de clase anual ;

3. Plantiar actividades relacionadas con el género de los capítulos sugeridos por los autores.

4. en los objetivos, procedimientos metodológicos y en la observación en aula del desarrollo de los alumnos.

5- Tal vez el gusto por la asignatura (la lengua española)

6- Temas transversales y culturales.

7. Porque los alumnos solo estudia para la aprobación en concurso del vestibular.

8- la lengua española en la enseñanza debería de ser producida también como producción de sentido y como instrumento de comunicación en la clase.

Cuestionario PROF 03

CUESTIONARIO 1						
Cuestionario para profesores de español de la Enseñanza Media.						
<p>Todas las informaciones que se obtengan en este cuestionario, como también los datos personales son de uso exclusivo de esta investigación. Se garantiza el total anonimato de los datos y en ningún momento se permitirá la identificación de los participantes.</p> <p>Muchas gracias por tu contribución.</p>						
Código de identificación (no rellenar)	<table border="1" style="display: inline-table;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px;">C</td> <td style="width: 20px; height: 20px;">P</td> <td style="width: 20px; height: 20px;">R</td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> </tr> </table> 03 P O F 03	C	P	R		
C	P	R				
APARTADO I						
1. Identificación: 1.1 <input checked="" type="checkbox"/> Hombre 1.2 () Mujer 1.3 Edad: <u>51</u> 1.4 Lengua materna: <u>PORTUGUES</u> 1.5 Dirección de correo electrónico: <u>CCAREMSO@GMAIL.COM</u>						
2. Formación académica <u>LINGÜÍSTICA EM EB, RELIGIOSA E PÓS-GRADUADO EM ANTIAP.</u> 2.1 Institución <u>SETEMBRE E UFPE</u> 2.2 <input checked="" type="checkbox"/> Pública 2.3 <input checked="" type="checkbox"/> Privada 2.2 Año de conclusión: <u>96</u>						
3. Curso(s) relacionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera: <u>CURSO FECCITO EM LING. ESPANHOL PELA ESCOLA DE LINGUAGEM-TRANSUOCLA.</u>						
4. ¿Estás en posesión de algún diploma de español como lengua extranjera? 4.1 () DELE BÁSICO 4.2 <input checked="" type="checkbox"/> DELE INTERMEDIO 4.3 () DELE SUPERIOR 4.4 <input checked="" type="checkbox"/> OTROS: _____						
5. Tipo de institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, elige aquella en la que tengas más horas de clases: 5.1 () Escuela pública federal 5.2 () Escuela pública del estado 5.3 () Escuela pública municipal 5.4 <input checked="" type="checkbox"/> Escuela privada 5.5 () Otro <u>CURSO DE ESPANHOL</u>						
6. Tiempo de docencia en la asignatura de de lengua española: <u>22 AÑOS</u>						
APARTADO II						
<p>Ten en cuenta que para las preguntas abajo: Puedes responderlas en portugués o español y utilizar el espacio que te parezca oportuno: CONTESTA EN LOS FOLIOS ANEXOS.</p>						
1. ¿En tus clases sigues siempre un libro didáctico? 1.1 Si es así ¿qué libro? 1.2 ¿Por qué este libro? 1.3 ¿Utilizas otros recursos además del libro para planificar tus clases? ¿Por qué?						
2. ¿Cómo planificas tus clases para el año académico?						
3. ¿Qué objetivos persigues cuando planificas tus clases?						
4. ¿En qué teorías te basas para planificar o crear tus clases?						
5. ¿De qué manera tienes en cuenta las necesidades y carencias de cada grupo a la hora de planificar el curso?						
6. Apunta alguna necesidad o campo de conocimiento en el que creas necesario perfeccionarte.						
7. ¿Cuál es tu mayor dificultad como profesor de español en la Enseñanza Media?						
8. Otras observaciones que te parezcan oportunas sobre estos temas:						
1						

- R. 1. SIM, TRABALHO SEMPRE COM LIVROS DIDÁTICOS
- R. 1.3 TRABALHO COM LIVROS DE ESFORÇO POSITIVO
- R. 1.2 TRABALHAMOS COM OS LIVROS DO SISTEMA POSITIVO, PORÉM, NOS TRABALHAMOS DURANTE DOS (2) ANOS EM REGIME DE CONTRATO
- R. 1-3 SEM, UTILIZAMOS ALÉM DOS LIVROS AUTENTICA FORNECIDOS PELA FORTAL POSITIVA
- R. 2. GERALMENTE, FAÇO O MELHOR PLANO DE AULA ANUAL, DIVIDIDA EM 4 PERÍODOS, PORÉM, NÃO GOSTO DE FAZÊ-LO SEMPREALMENTE PARA EVITAR ACÚMULO DE TRABALHO NO FIM DO ANO.
- R. 3. QUANDO FAÇO O MELHOR PLANO DE AULA, VIDO ENFIM A MÚLTIPLA: FALAR, LER, ESCREVER.
- R. 4. GERALMENTE, PRATO DO PRINCÍPIO DE QUE O PLANEJAMENTO DEIXA O PROFESSOR MAIS SEGURO E CONFIANTE PARA PASSAR O ASSUNTO PARA SEUS DISCENTES.
- R. 5. QUANDO FAÇO O MELHOR PLANO DE AULA, LEVO EM CONSIDERAÇÃO O NÍVEL DE DIFICULDADE DE CADA GRUPO, PRINCIPALMENTE EM RELAÇÃO ÀS ESCOLAS DA REDE OFICIAL (PÚBLICA).
- R. 6. HÁ DE FATO UMA LUCRAM NA ÁREA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS; O ALUNO NÃO TEM ESTÍMULO NENHUM PARA ESTUDAR UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA EM NOSSO PAÍS, PORÉM, MESMO OS QUE TRABALHAM NÃO TEM COMO CUMPRIR PRÁTICA, FALTA INCENTIVO GOVERNAMENTAL.
- R. 7. A MAIOR DIFÍCULDADE DOS SENTIMOS AO PASSAR O ASSUNTO PARA NOSSOS DISCENTES, ESTÁ NO FATO DE ELES NÃO SE DEPARAM COM O ESPANHOL, PERGUNTAM: QUANDO É PARA QUE ESTUDAR ESPANHOL, SE JÁ SE FALAM MUITO MESMO A LÍNGUA PORTUGUESA?
- R. 8. ESPERO QUE ESTE PLANO DO GOVERNO DE PERAMBURGO DE CANTA NO SENTIDO DE FAZEM AUTOCENSURA ASSIM SENDO MUITO ESTIMULAM MUITOS DE NOSSOS ALUNOS.

Cuestionario PROF 04

CUESTIONARIO 1											
Cuestionario para profesores de español de la Enseñanza Media											
<p>Todas las informaciones que se obtengan en este cuestionario, como también los datos personales son de uso exclusivo de esta investigación. Se garantiza el total anonimato de los datos y en ningún momento se permitirá la identificación de los participantes.</p> <p>Muchas gracias por tu contribución.</p>											
Código de identificación (no rellenar)	<table border="1" style="display: inline-table;"> <tr> <td>C</td> <td>P</td> <td>R</td> <td>O</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td colspan="5" style="text-align: center;">P R O F 0 4</td> </tr> </table>	C	P	R	O	4	P R O F 0 4				
C	P	R	O	4							
P R O F 0 4											
APARTADO I											
1. Identificación: 1.1 <input checked="" type="checkbox"/> Hombre 1.2 <input type="checkbox"/> Mujer 1.3 Edad: <u>33</u> 1.4 Lengua materna: <u>Portuguesa</u>											
1.5 Dirección de correo electrónico: <u>RESERVE@BOMBS@HOTMAIL.COM</u>											
2. Formación académica <u>GRADUACIÓN EN LETRAS/ESPAÑOL y POSTGRADO EN LINGÜÍSTICA APLICADA</u>											
2.1 Institución <u>UFPE</u> 2.2 <input checked="" type="checkbox"/> Pública 2.3 <input type="checkbox"/> Privada 2.2 Año de conclusión: <u>2001</u>											
3. Curso(s) relacionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera: <u>CURSO DE FUNDAMENTOS y ENTREGA DE TÍTULO INGLÉS (INTERNATIONAL HOUSE)</u>											
4. ¿Estás en posesión de algún diploma de español como lengua extranjera?											
4.1 <input type="checkbox"/> DELE BÁSICO 4.2 <input type="checkbox"/> DELE INTERMEDIO 4.3 <input checked="" type="checkbox"/> DELE SUPERIOR 4.4 <input type="checkbox"/> OTROS _____											
5. Tipo de Institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, elige aquella en la que tengas más horas de clases:											
5.1 <input type="checkbox"/> Escuela pública federal 5.2 <input type="checkbox"/> Escuela pública del estado											
5.3 <input type="checkbox"/> Escuela pública municipal 5.4 <input checked="" type="checkbox"/> Escuela privada 5.5 <input type="checkbox"/> Otro _____											
6. Tiempo de docencia en la asignatura de de lengua española: <u>10 años</u>											
APARTADO II											
<p>Ten en cuenta que para las preguntas abajo: Puedes responderlas en portugués o español y utilizar el espacio que te parezca oportuno: CONTESTA EN LOS FOLIOS ANEXOS.</p>											
1. ¿En tus clases sigues siempre un libro didáctico?											
1.1 Si es así ¿qué libro?											
1.2 ¿Por qué este libro?											
1.3 ¿Utilizas otros recursos además del libro para planificar tus clases? ¿Por qué?											
2. ¿Cómo planificas tus clases para el año académico?											
3. ¿Qué objetivos persigues cuando planificas tus clases?											
4. ¿En qué teorías te basas para planificar o crear tus clases?											
5. ¿De qué manera tienes en cuenta las necesidades y carencias de cada grupo a la hora de planificar el curso?											
6. Apunta alguna necesidad o campo de conocimiento en el que creas necesario perfeccionarte.											
7. ¿Cuál es tu mayor dificultad como profesor de español en la Enseñanza Media?											
8. Otras observaciones que te parezcan oportunas sobre estos temas:											

1.0 Sí.

1.1. Actualmente trabajo utilizando "Profesor español" de Santillana y "Enlaces" de SBS.

1.2. Por la diversificación de géneros textuales, buena disposición gráfica y por abordar temas transversales.

1.3 También utilizo el Programa de los Géneros de Selectividad como el "Sembrado UPE" debido a su importancia e importancia social. Uso vídeos, canciones, textos de géneros diversos y producciones artísticas y culturales pues se me es muy importante para la adquisición de conocimiento de mundo por los alumnos y su interacción.

2.0 Hago la división por semestres y establezco los objetivos, las estrategias, recursos didácticos y las producciones artísticas y culturales.

3.0 El desarrollo cognitivo partiendo de las cuatro destrezas para la adquisición de una lengua extranjera: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora; además de abordar los contenidos del programa de la selectividad.

4.0 No hay una estereotipada. Sigo la formación académica, la experiencia y PUN.

5.0 El ~~perfil~~ ^{perfil} social, conocimientos sobre la lengua y otras experiencias de cada alumno poseer.

6.0 Concluir la maestría y perfeccionarme en las nuevas tecnologías.

7.0 No disponer de campos que estén totalmente interesados en aprender el idioma.

Cuestionario PROF 05

CUESTIONARIO 1
Cuestionario para profesores de español de la Enseñanza Media.

Todas las informaciones que se obtengan en este cuestionario, como también los datos personales son de uso exclusivo de esta investigación. Se garantiza el total anonimato de los datos y en ningún momento se permitirá la identificación de los participantes.

Muchas gracias por tu contribución.

Código de identificación (no rellenar) C P R O 5
P R O F 0 5

APARTADO I

1. Identificación: 1.1 () Hombre 1.2 (X) Mujer 1.3 Edad: 26 1.4 Lengua materna: Português
1.5 Dirección de correo electrónico: _____

2. Formación académica Superior - Letras (lic. Português e espanhol)
2.1 Institución UFPE 2.2 (X) Pública 2.3 () Privada 2.2 Año de conclusión: 2007

3. Curso(s) relacionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera: Pós-graduação incompleta em prática de ensino de língua espanhola

4. ¿Estés en posesión de algún diploma de español como lengua extranjera?
4.1 () DELE BÁSICO 4.2 () DELE INTERMEDIO 4.3 () DELE SUPERIOR 4.4 () OTROS _____

5. Tipo de institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, elige aquella en la que tengas más horas de clases:
5.1 () Escuela pública federal 5.2 () Escuela pública del estado
5.3 () Escuela pública municipal 5.4 (X) Escuela privada 5.5 () Otro _____

6. Tiempo de docencia en la asignatura de de lengua española: 7 años

APARTADO II

Ten en cuenta que para las preguntas abajo: *Puedes responderlas en portugués o español y utilizar el espacio que te parezca oportuno: CONTESTA EN LOS FOLIOS ANEXOS.*

1. ¿En tus clases sigues siempre un libro didáctico?
1.1 Si es así ¿qué libro?
1.2 ¿Por qué este libro?
1.3 ¿Utilizas otros recursos además del libro para planificar tus clases? ¿Por qué?

2. ¿Cómo planificas tus clases para el año académico?

3. ¿Qué objetivos persigues cuando planificas tus clases?

4. ¿En qué teorías te basas para planificar o crear tus clases?

5. ¿De qué manera tienes en cuenta las necesidades y carencias de cada grupo a la hora de planificar el curso?

6. Apunta alguna necesidad o campo de conocimiento en el que creas necesario perfeccionarte.

7. ¿Cuál es tu mayor dificultad como profesor de español en la Enseñanza Media?

8. Otras observaciones que te parezcan oportunas sobre estos temas:

1

1. Um livro é adotado, porém não é necessariamente utilizado todas as aulas.
- 1.1. Prefiro español. ed. Santillana
- 1.2. Se adequa ao perfil procurado e à carga horária
- 1.3. Sim, recursos multimídias e filmes.
2. Planejamento de acordo com os conteúdos relativos à série, ao vestibular e de acordo com o tempo disponível. Busco explorar as competências e habilidades relativas a cada ponto estudado.
3. ↗
4. nas teorias do construtivismo e do sócio-interacionis mo em suas nuances.
5. Verifico se há um conhecimento prévio, o nível em que se encontram e a carga horária utilizada.
6. Por vezes, sinto a necessidade de um aperfeiçoamento em aspectos culturais e sociais dos países de língua espanhola, suas diferenças que acabam refletindo diretamente no manejo e na língua de modo geral.
7. Como professora, minha maior dificuldade é a pequena valorização da disciplina por parte dos estudantes em detrimento do inglês, além de questões disciplinares diretamente ligadas a prática idiomática.
8. "Reforma na educação" questões mais amplas que poderiam influenciar diretamente nos resultados da educação brasileira. → não só em LE, mas em todos os âmbitos da educação.
Creio que esse é um tema de muita importância a ser abordado no trabalho de vocês; antes das questões didáticas existe uma ~~de~~ problematização maior que se resolvida daria condições para ~~uma~~ a prática ~~de~~ dita "ideal".

Cuestionario PROF 06

CUESTIONARIO 1 Cuestionario para profesores de español de la Enseñanza Media	
<p>Todas las informaciones que se obtengan en este cuestionario, como también los datos personales son de uso exclusivo de esta investigación. Se garantiza el total anonimato de los datos y en ningún momento se permitirá la identificación de los participantes.</p> <p>Muchas gracias por tu contribución.</p>	
Código de identificación (no rellenar) C P R O 6	
APARTADO I Escriba Santa Teresa PROF 06	
1. Identificación: 1.1 <input checked="" type="checkbox"/> Hombre 1.2 <input type="checkbox"/> Mujer 1.3 Edad: _____ 1.4 Lengua materna: <u>portugués</u> 1.5 Dirección de correo electrónico: _____	
2. Formación académica <u>Letras em espanhol</u> 2.1 Institución <u>FAFIRE</u> 2.2 <input type="checkbox"/> Pública 2.3 <input checked="" type="checkbox"/> Privada 2.2 Año de conclusión: <u>2009</u>	
3. Curso(s) relacionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera: <u>espanhol, inglés e Francês pelo profetura de Recife</u>	
4. ¿Estás en posesión de algún diploma de español como lengua extranjera? 4.1 <input type="checkbox"/> DELE BÁSICO 4.2 <input type="checkbox"/> DELE INTERMEDIO 4.3 <input checked="" type="checkbox"/> DELE SUPERIOR 4.4 <input type="checkbox"/> OTROS _____	
5. Tipo de institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, elige aquella en la que tengas más horas de clases: 5.1 <input type="checkbox"/> Escuela pública federal 5.2 <input type="checkbox"/> Escuela pública del estado 5.3 <input type="checkbox"/> Escuela pública municipal 5.4 <input checked="" type="checkbox"/> Escuela privada 5.5 <input type="checkbox"/> Otro _____	
6. Tiempo de docencia en la asignatura de de lengua española: <u>2 años</u>	
APARTADO II	
<p>Ten en cuenta que para las preguntas abajo: <i>Puedes responderlas en portugués o español y utilizar el espacio que te parezca oportuno: CONTESTA EN LOS FOLIOS ANEXOS.</i></p>	
1. ¿En tus clases sigues siempre un libro didáctico? 1.1 Si es así ¿qué libro? 1.2 ¿Por qué este libro? 1.3 ¿Utilizas otros recursos además del libro para planificar tus clases? ¿Por qué?	
2. ¿Cómo planificas tus clases para el año académico?	
3. ¿Qué objetivos persigues cuando planificas tus clases?	
4. ¿En qué teorías te basas para planificar o crear tus clases?	
5. ¿De qué manera tienes en cuenta las necesidades y carencias de cada grupo a la hora de planificar el curso?	
6. Apunta alguna necesidad o campo de conocimiento en el que creas necesario perfeccionarte.	
7. ¿Cuál es tu mayor dificultad como profesor de español en la Enseñanza Media?	
8. Otras observaciones que te parezcan oportunas sobre estos temas:	
1	

Seg Ter Qui Qui Sex Sab Dom

1 1

1.1 Si, el libro encuentro

1.2 Porque la institución le adstado elle.

1.3 Si, la clase de película.

2. juntamente con el libro didatico y algunas otras actividades

4. La gramática Española y la comprensión del texto.

24
no 3. La audición

5. La identificación del classes día-día.

6. más oralidad

7. La comprensión de la gramática

8. más apois pedagogicos

17.

FONONI

Cuestionario PROF 07

CUESTIONARIO 1	
Cuestionario para profesores de español de la Enseñanza Media	
<p>Todas las informaciones que se obtengan en este cuestionario, como también los datos personales son de uso exclusivo de esta investigación. Se garantiza el total anonimato de los datos y en ningún momento se permitirá la identificación de los participantes.</p> <p>Muchas gracias por tu contribución.</p>	
Código de identificación (no rellenar)	<div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px;">C P R O F</div> PROF07
APARTADO I	
1. Identificación: 1.1 <input checked="" type="checkbox"/> Hombre 1.2 <input type="checkbox"/> Mujer 1.3 Edad: _____ 1.4 Lengua materna: <u>PORTUGUÉS</u> 1.5 Dirección de correo electrónico: _____	
2. Formación académica <u>LICENCIATURA LETRAS</u> 2.1 Institución <u>UFPE</u> 2.2 <input checked="" type="checkbox"/> Pública 2.3 <input type="checkbox"/> Privada 2.2 Año de conclusión: <u>2007</u>	
3. Curso(s) relacionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera: <u>INSTITUTO CERVANTES</u>	
4. ¿Estás en posesión de algún diploma de español como lengua extranjera? 4.1 <input type="checkbox"/> DELE BÁSICO 4.2 <input type="checkbox"/> DELE INTERMEDIO 4.3 <input checked="" type="checkbox"/> DELE SUPERIOR 4.4 <input type="checkbox"/> OTROS _____	
5. Tipo de Institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, elige aquella en la que tengas más horas de clases: 5.1 <input type="checkbox"/> Escuela pública federal 5.2 <input type="checkbox"/> Escuela pública del estado 5.3 <input type="checkbox"/> Escuela pública municipal 5.4 <input checked="" type="checkbox"/> Escuela privada 5.5 <input type="checkbox"/> Otro _____	
6. Tiempo de docencia en la asignatura de de lengua española: <u>05 Años</u>	
APARTADO II	
<p>Ten en cuenta que para las preguntas abajo: Puedes responderlas en portugués o español y utilizar el espacio que te parezca oportuno: CONTESTA EN LOS FOLIOS ANEXOS.</p>	
1. ¿En tus clases sigues siempre un libro didáctico? 1.1 Si es así ¿qué libro? 1.2 ¿Por qué este libro? 1.3 ¿Utilizas otros recursos además del libro para planificar tus clases? ¿Por qué?	
2. ¿Cómo planificas tus clases para el año académico?	
3. ¿Qué objetivos persigues cuando planificas tus clases?	
4. ¿En qué teorías te basas para planificar o crear tus clases?	
5. ¿De qué manera tienes en cuenta las necesidades y carencias de cada grupo a la hora de planificar el curso?	
6. Apunta alguna necesidad o campo de conocimiento en el que creas necesario perfeccionarte.	
7. ¿Cuál es tu mayor dificultad como profesor de español en la Enseñanza Media?	
8. Otras observaciones que te parezcan oportunas sobre estos temas:	
1	

- Sim, um livro adotado pela escola
- 2) ESSENCIAL TODOS OS VOLUMES
 - 1.3) A ESCOLA ESCOLHEU.
 13. MÚSICA E FILMES.
 2. DE ACORDO COM OS LIVROS E ACRESCENTO ALGUM OUTRO MATERIAL PARA COMPLEMENTAR AS AULAS.
 3. OBJETIVO MAIOR QUE OS ALUNOS COMPREENDA A GRAMÁTICA E A PRONÚNCIA DA LÍNGUA ESPANHOLA
 4. NA TEORIA QUE A TROCA DE CONHECIMENTO ENTRE ALUNO E PROFESSOR É O MAIS IMPORTANTE PARA APRENDER UMA NOVA LÍNGUA E CRIAR ALGO A MAIS PARA O INTERESSE DOS ALUNOS
 5. DEPENDE DE CADA TURMA, COM ISTO PROCURAR ADAPTAR AS MINHAS AULAS COM A REALIDADE DA TURMA
 6. NECESSIDADE DE EXERCITAR A LÍNGUA E MELHORES CONDIÇÕES DE TRABALHO, COM MAIS MATERIAIS DE PROJETO
 7. O INTERESSE DOS ALUNO PELA GRAMÁTICA .
 8. TOMAR A LÍNGUA ESTRANGEIRA TAMBÉM COMO UMAS DAS PRINCIPAIS MATÉRIAS. MAIS OPORTUNIDADE AO PROFESSOR E ACESSO A NOVOS CONHECIMENTOS

Cuestionario PROF 08

CUESTIONARIO 1											
Cuestionario para profesores de español de la Enseñanza Media.											
<p>Todas las informaciones que se obtengan en este cuestionario, como también los datos personales son de uso exclusivo de esta investigación. Se garantiza el total anonimato de los datos y en ningún momento se permitirá la identificación de los participantes.</p> <p>Muchas gracias por tu contribución.</p>											
Código de identificación (no rellenar)	<table border="1" style="display: inline-table;"> <tr> <td>C</td> <td>P</td> <td>R</td> <td>O</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td colspan="5" style="text-align: center;">PROF08</td> </tr> </table>	C	P	R	O	8	PROF08				
C	P	R	O	8							
PROF08											
APARTADO I											
<p>1. Identificación: 1.1 <input checked="" type="checkbox"/> Hombre 1.2 () Mujer 1.3 Edad: <u>42</u> 1.4 Lengua materna: <u>Espanhol</u></p> <p>1.5 Dirección de correo electrónico: _____</p>											
<p>2. Formación académica <u>Prof. de lingua espanhola na universidade de Espanha</u></p> <p>2.1 Institución <u>Universidade de Salamanca</u> 2.2 () Pública 2.3 <input checked="" type="checkbox"/> Privada 2.2 Año de conclusión: <u>4 años</u></p>											
<p>3. Curso(s) relacionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera: <u>_____</u></p>											
<p>4. ¿Estás en posesión de algún diploma de español como lengua extranjera?</p> <p>4.1 () DELE BÁSICO 4.2 () DELE INTERMEDIO 4.3 <input checked="" type="checkbox"/> DELE SUPERIOR 4.4 () OTROS _____</p>											
<p>5. Tipo de Institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, elige aquella en la que tengas más horas de clases:</p> <p>5.1 () Escuela pública federal 5.2 () Escuela pública del estado</p> <p>5.3 () Escuela pública municipal 5.4 <input checked="" type="checkbox"/> Escuela privada 5.5 () Otro <u>curros de espanhol</u></p>											
<p>6. Tiempo de docencia en la asignatura de de lengua española: <u>10 años aqui no Brasil</u></p>											
APARTADO II											
<p>Ten en cuenta que para las preguntas abajo: Puedes responderlas en portugués o español y utilizar el espacio que te parezca oportuno: CONTESTA EN LOS FOLIOS ANEXOS.</p>											
<p>1. ¿En tus clases sigues siempre un libro didáctico? <u>apostila com o q mais cai no vestibular</u></p> <p>1.1 Si es así ¿qué libro?</p> <p>1.2 ¿Por qué este libro?</p> <p>1.3 ¿Utilizas otros recursos además del libro para planificar tus clases? ¿Por qué? <u>filme, músicas, etc.</u></p>											
<p>2. ¿Cómo planificas tus clases para el año académico? <u>procuro colocar tudo q existe de diferente p/ chamar atenção dos alunos.</u></p>											
<p>3. ¿Qué objetivos persigues cuando planificas tus clases? <u>de eles aprenderem o conteúdo p/ sua vida profissional</u></p>											
<p>4. ¿En qué teorías te basas para planificar o crear tus clases? <u>teoria tradicional devido a escola onde trab.</u></p>											
<p>5. ¿De qué manera tienes en cuenta las necesidades y carencias de cada grupo a la hora de planificar el curso? <u>Depende da escola do qual eu inei em par</u></p>											
<p>6. Apunta alguna necesidad o campo de conocimiento en el que creas necesario perfeccionarte. <u>Não</u></p>											
<p>7. ¿Cuál es tu mayor dificultad como profesor de español en la Enseñanza Media? <u>é fazer os alunos prestarem mais atenção</u></p>											
<p>8. Otras observaciones que te parezcan oportunas sobre estos temas: <u>Não</u></p>											

Cuestionario PROF 09

CUESTIONARIO I
Cuestionario para profesores de español de la Enseñanza Media.

Todas las informaciones que se obtengan en este cuestionario, como también los datos personales son de uso exclusivo de esta investigación. Se garantiza el total anonimato de los datos y en ningún momento se permitirá la identificación de los participantes.

Muchas gracias por tu contribución.

Código de identificación (no rellenar) C P R O F 0 9
 P R O F 0 9

APARTADO I

1. Identificación: 1.1 Hombre 1.2 () Mujer 1.3 Edad: 27 1.4 Lengua materna: Brasilero

1.5 Dirección de correo electrónico: _____

2. Formación académica: Graduado em Letras / espanhol

2.1 Institución: UFPE 2.2 Pública 2.3 () Privada 2.2 Año de conclusión: 2008

3. Curso(s) relacionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera: Curso de aperfeiçoamento a proficiência

4. ¿Estás en posesión de algún diploma de español como lengua extranjera?

4.1 () DELE BÁSICO 4.2 () DELE INTERMEDIO 4.3 DELE SUPERIOR 4.4 () OTROS _____

5. Tipo de institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, elige aquella en la que tengas más horas de clases:

5.1 () Escuela pública federal 5.2 () Escuela pública del estado
 5.3 () Escuela pública municipal 5.4 Escuela privada 5.5 () Otro _____

6. Tiempo de docencia en la asignatura de de lengua española: 4 años

APARTADO II

Ten en cuenta que para las preguntas abajo: Puedes responderlas en portugués o español y utilizar el espacio que te parezca oportuno: **CONTESTA EN LOS FOLIOS ANEXOS.**

1. ¿En tus clases sigues siempre un libro didáctico?
 - 1.1 Si es así ¿qué libro?
 - 1.2 ¿Por qué este libro?
 - 1.3 ¿Utilizas otros recursos además del libro para planificar tus clases? ¿Por qué?
2. ¿Cómo planificas tus clases para el año académico?
3. ¿Qué objetivos persigues cuando planificas tus clases?
4. ¿En qué teorías te basas para planificar o crear tus clases?
5. ¿De qué manera tienen en cuenta las necesidades y carencias de cada grupo a la hora de planificar el curso?
6. Apunta alguna necesidad o campo de conocimiento en el que creas necesario perfeccionarte.
7. ¿Cuál es tu mayor dificultad como profesor de español en la Enseñanza Media?
8. Otras observaciones que te parezcan oportunas sobre estos temas:

1

1. Sempre uso livros didáticos. Trabalho com a coleção de "Español Elemental" no ensino fundamental II e com o "Curso de Éther Maria Milani" no ensino médio.

1.2 Os livros citados acima são muito bom, e estou trabalhando com eles desde de 4 anos, pois o entendimento dos alunos junto com a linguagem do livro.

1.3 Sempre gosto de fazer umas leituras de texto, uso sempre algumas músicas que sejam conhecidas pelo alunos e ~~foram~~ fosep um debate na sala sobre a mesma.

2. Mostro aos meus alunos a realidade do vido dentro da língua espanhola.

3. Em verificar se todo conteúdo exposto está sendo absorvido pelos alunos.

4. Gramáticas de Español para Brasileños.
Autor: Vicente.

Gramática de Español para Brasileños.
Autora: Éther Maria Milani.

5. Quando percebo que eles não tem o conhecimento prévio.

6. Leituras de formas diferentes, ex: histórias em quadrinhos, Aulas audio-visual, Aulas práticas em lugares que podemos dar exemplo da língua.

7. Quando percebo que o aluno não tem conhecimento da língua e se explica com ela pela primeira vez no 2º grau.

8. Não usa.

Cuestionario PROF 10

CUESTIONARIO 1
Cuestionario para profesores de Español de la Enseñanza Media.

Todas las informaciones que se obtengan en este cuestionario, como también los datos personales son de uso exclusivo de esta investigación. Se garantiza el total anonimato de los datos y en ningún momento se permitirá la identificación de los participantes

Muchas gracias por tu contribución.

APARTADO I

1. Código de identificación..... C P R 10 PROF 10

1.1 () hombre 1.2 (X) mujer 1.3 Edad: 36 1.4 Lengua materna: Portugués

1.5 Dirección de correo electrónico: patriciaflavia@bol.com.br

2. Formación académica Letras (Portugués / español) / Postgrado

2.1 Institución Universidade Federal de PE (UFPE) () Pública () Privada 2.2 Año de conclusión: 2000

3. Curso(s) relacionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera: Linguística aplicada ao ensino de língua espanhola.

4. ¿Estás en posesión de algún diploma de español como lengua extranjera?

4.1 () DELE BÁSICO 4.2 () DELE INTERMEDIO 4.3 () DELE SUPERIOR 4.4 () OTROS Especialización (Postgrado)

5. Tipo de Institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, elige aquella en la que tengas más horas de clases:

5.1 () Escuela pública federal 5.2 (X) Escuela pública del estado
 5.3 () Escuela pública municipal 5.4 (X) Escuela privada
 5.5 () Otro _____

6. Tiempo de docencia en la asignatura de de lengua española: Diez años

APARTADO II

Ten en cuenta que para las preguntas abajo: a) Puedes responderlas en portugués o español; b) y utilizar el espacio que te parezca oportuno. **CONTESTA EN LOS FOLIOS ANEXOS**

1. ¿En tus clases sigues siempre un libro didáctico? 1.1 Si es así ¿qué libro? Sí (especialización)
 1.2 ¿Por qué este libro?
 1.3 ¿Utilizas otros recursos además del libro para planificar tus clases? ¿Por qué?

2. ¿Cómo planificas tus clases para el año académico?

3. ¿Qué objetivos persigues cuando planificas tus clases ?

4. ¿En qué teorías te basas para planificar o crear tus clases?

5. ¿De qué manera tienes en cuenta las necesidades y carencias de cada grupo a la hora de planificar el curso?

8. Apunta alguna necesidad o campo de conocimiento en el que creas necesario perfeccionarte.

9. ¿Cuál es tu mayor dificultad como profesor de español en la Enseñanza Media?

10. Otras observaciones que te parezcan oportunas:

2

1.2. Porque esta adecuado a las necesidades de los estudiantes que desean entrar en el mercado de trabajo.

1.3. Sí, Por supuesto

- Música
- Películas
- Lecturas de novelas
- Teatro
- Producciones de videos

2- Yo elijo las actividades adecuadas a cada unidad y a las necesidades del grupo que voy a impartir las clases.

3- Además de los contenidos yo intento que mis alumnos puedan desarrollar las 4 habilidades.

como

- Leer
- escribir
- Hablar
- oír.

4- Porque lo más importante es tener experiencias prácticas en el idioma estudiado.

4- La comunicación (no tengo una teoría)

5- A través de un ~~de~~ diagnóstico, donde los alumnos contestan ¿Por qué quieren estudiar español y cuáles son sus proyectos?

6- En las artes, me gustaría saber tocar algún instrumento musical para animar más las clases.

7- La mayor dificultad es con la cantidad de alumnos en la sala de clase y la falta de aparatos para el desarrollo de las clases.

10 - Aunque existan leyes que el español debe estar en la enseñanza media, son pocas escuelas que tienen esta lengua. Creo también que debería tener más oposiciones.

Cuestionario PROF 11

Colegio e curso V1 V01 C. Anacoas.

CUESTIONARIO 1

Cuestionario para profesores de español de la Enseñanza Media

Todas las informaciones que se obtengan en este cuestionario, como también los datos personales son de uso exclusivo de esta investigación. Se garantiza el total anonimato de los datos y en ningún momento se permitirá la identificación de los participantes.

Muchas gracias por tu contribución.

Código de identificación (no rellenar)

C	P	R	11
---	---	---	----

P R O F 11

APARTADO I

1. Identificación: 1.1 () Hombre 1.2 (X) Mujer 1.3 Edad: _____ 1.4 Lengua materna: PORTUGUÉS

1.5 Dirección de correo electrónico: mullocanvalho@yolha.com.br

2. Formación académica La licenciatura Plena en Historia y especialización en C.E.

2.1 Institución _____ 2.2 (X) Pública 2.3 () Privada 2.2 Año de conclusión: español

3. Curso(s) relacionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera: DELE

4. ¿Estás en posesión de algún diploma de español como lengua extranjera?

4.1 () DELE BÁSICO 4.2 () DELE INTERMEDIO 4.3 (X) DELE SUPERIOR 4.4 () OTROS _____

5. Tipo de Institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, elige aquella en la que tengas más horas de clases:

5.1 () Escuela pública federal 5.2 () Escuela pública del estado
5.3 () Escuela pública municipal 5.4 (X) Escuela privada 5.5 () Otro _____

6. Tiempo de docencia en la asignatura de de lengua española: 12 años

APARTADO II

Ten en cuenta que para las preguntas abajo: Puedes responderlas en portugués o español y utilizar el espacio que te parezca oportuno: CONTESTA EN LOS FOLIOS ANEXOS.

1. ¿En tus clases sigues siempre un libro didáctico?

1.1 Si es así ¿qué libro? listo

1.2 ¿Por qué este libro? Adoptado por la escuela

1.3 ¿Utilizas otros recursos además del libro para planificar tus clases? ¿Por qué?

2. ¿Cómo planificas tus clases para el año académico? planeamiento del año.

3. ¿Qué objetivos persigues cuando planificas tus clases? QUE EL ALUMNO CONSIGA INTERPRETAR UN TEXTO, LEER

4. ¿En qué teorías te basas para planificar o crear tus clases? YTENER UN BUEN VOCABULARIO

5. ¿De qué manera tienes en cuenta las necesidades y carencias de cada grupo a la hora de planificar el curso?

6. Apunta alguna necesidad o campo de conocimiento en el que creas necesario perfeccionarte. Informática (yo necesito mayor conocimiento)

7. ¿Cuál es tu mayor dificultad como profesor de español en la Enseñanza Media? buenos materiales didácticos

8. Otras observaciones que te parezcan oportunas sobre estos temas:

1

Cuestionario PROF 12

CUESTIONARIO 1
Cuestionario para profesores de Español de la Enseñanza Media.

Todas las informaciones que se obtengan en este cuestionario, como también los datos personales son de uso exclusivo de esta investigación. Se garantiza el total anonimato de los datos y en ningún momento se permitirá la identificación de los participantes

Muchas gracias por tu contribución.

PROF 12

E	P	R	.		
---	---	---	---	--	--

APARTADO I

1. Código de identificación.....

1.1 hombre 1.2 () mujer 1.3 Edad: 35 1.4 Lengua materna: BRASILEIRO

1.5 Dirección de correo electrónico: referencia88@hotmail.com

2. Formación académica PEDAGOGIA

2.1 Institución FACULDADE DE FILOSOFIA DO RECIFE (FAFIRE) () Pública Privada 2.2 Año de conclusión: 2006

3. Curso(s) relacionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera: LA PRONUNCIA, A CONVERSACAO, A DINAMICA E OUTROS.

4. ¿Estás en posesión de algún diploma de español como lengua extranjera?

4.1 DELE BÁSICO 4.2 () DELE INTERMEDIO 4.3 () DELE SUPERIOR 4.4 () OTROS _____

5. Tipo de Institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, elige aquella en la que tengas más horas de clases:

5.1 () Escuela pública federal 5.2 () Escuela pública del estado
 5.3 () Escuela pública municipal 5.4 Escuela privada
 5.5 () Otro _____

6. Tiempo de docencia en la asignatura de de lengua española: 8 ANOS

APARTADO II

Ten en cuenta que para las preguntas abajo: a) Puedes responderlas en portugués o español; b) y utilizar el espacio que te parezca oportuno. CONTESTA EN LOS FOLIOS ANEXOS

1. ¿En tus clases sigues siempre un libro didáctico? 1.1 Si es así ¿qué libro? Sim, listo, Gramatica

1.2 ¿Por qué este libro?

1.3 ¿Utilizas otros recursos además del libro para planificar tus clases? ¿Por qué?

2. ¿Cómo planificas tus clases para el año académico?

3. ¿Qué objetivos persigues cuando planificas tus clases?

4. ¿En qué teorías te basas para planificar o crear tus clases?

5. ¿De qué manera tienes en cuenta las necesidades y carencias de cada grupo a la hora de planificar el curso?

6. Apunta alguna necesidad o campo de conocimiento en el que creas necesario perfeccionarte.

7. ¿Cuál es tu mayor dificultad como profesor de español en la Enseñanza Media?

8. Otras observaciones que te parezcan oportunas:

1.2- PORQUES NOS AJUDA A AMPLIAR O CONHECIMENTOS DOS ALUNOS, FACILITANDO O APRENDIZADO.

1.3- SIM, EXPLORO TAMBÉM MÚSICAS, CARTAZES, VÍDEOS. E OUTRO, PARA O APRENDIZADO DO MESMO.

2. DIVIDIDO EM TEXTOS, MÚSICAS E A PARTE FUNDAMENTAL DE GRAMÁTICA E PRONÚNCIAS.

3. COM O OBJETIVO QUE ELES APRENDEM A MANEIRA CORRETA DA PRONÚNCIA DAS PALAVRAS E A ESCRITA.

4. A TEORIA DE APRENDIZAGEM PELA FORMA CORRETA DA PRONÚNCIA ATRAVÉS DE DINÂMICA.

5. A CARÊNCIA DE QUE NÃO É MUITO EXPLORADO NAS ESCOLAS, MAS EM MINHA SALA SÓ FALAMOS EM ESPANHOL, ELES FICAM CURIOSO PRA SABER O SIGNIFICADO DE DETERMINADAS PALAVRAS, E ISSO ATRAI A ATENÇÃO DELES.

6. DE MATERIAIS VIDEOTECA, EXPLORANDO SOBRE A HISTÓRIA DA ESPANHA, SOBRE MONUMENTOS, CULTURAS, PANFLETOS, ESTABELECIMENTO COM VISUALIDADE PARA A POPULAÇÃO.

7. A FALTA DE MATERIAL PARA EXPLORAR EM SALA: (CARTAZES / VÍDEOS / FILMES / DOCUMENTÁRIOS).

8. SIM, MINHA GRANDE OBSERVAÇÃO É QUE, TENDO EM CONSIDERAÇÃO OS ASPECTOS ATENDIDOS, SUPORTES TEXTOS CHAVES, PARA FACILITAR A INTEGRAÇÃO DO ALUNO, QUE EXPLORA ASPECTOS PROPÍCIO A AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO,

Cuestionario PROF 13

CUESTIONARIO 1						
Cuestionario para profesores de español de la Enseñanza Media.						
<p>Todas las informaciones que se obtengan en este cuestionario, como también los datos personales son de uso exclusivo de esta investigación. Se garantiza el total anonimato de los datos y en ningún momento se permitirá la identificación de los participantes.</p> <p>Muchas gracias por tu contribución.</p>						
Código de identificación (no rellenar)	<table border="1" style="display: inline-table;"> <tr> <td>C</td> <td>P</td> <td>R</td> <td>1</td> <td>3</td> </tr> </table> PROF13	C	P	R	1	3
C	P	R	1	3		
APARTADO I						
1. Identificación: 1.1 <input checked="" type="checkbox"/> Hombre 1.2 () Mujer 1.3 Edad: <u>33</u> 1.4 Lengua materna: <u>PORTUGUÉS</u> 1.5 Dirección de correo electrónico: <u>munivadeacajayad@hotmail.com</u>						
2. Formación académica <u>FILOSOFÍA</u> 2.1 Institución: <u>REGINA APOSTOLORUM</u> 2.2 () Pública 2.3 <input checked="" type="checkbox"/> Privada 2.2 Año de conclusión: <u>2004</u>						
3. Curso(s) relacionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera: <u>POST-GRADO PRÁCTICAS</u> <u>DOCUMENTOS DE ELE</u>						
4. ¿Estás en posesión de algún diploma de español como lengua extranjera? 4.1 () DELE BÁSICO 4.2 () DELE INTERMEDIO 4.3 () DELE SUPERIOR 4.4 () OTROS <u>POST-GRADO</u>						
5. Tipo de institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, elige aquella en la que tengas más horas de clases. 5.1 () Escuela pública federal 5.2 () Escuela pública del estado 5.3 () Escuela pública municipal 5.4 <input checked="" type="checkbox"/> Escuela privada 5.5 () Otro _____						
6. Tiempo de docencia en la asignatura de de lengua española: <u>4 AÑOS</u>						
APARTADO II						
<p>Ten en cuenta que para las preguntas abajo: Puedes responderlas en portugués o español y utilizar el espacio que te parezca oportuno: CONTESTA EN LOS FOLIOS ANEXOS.</p>						
1. ¿En tus clases sigues siempre un libro didáctico? 1.1 Si es así ¿qué libro? 1.2 ¿Por qué este libro? 1.3 ¿Utilizas otros recursos además del libro para planificar tus clases? ¿Por qué?						
2. ¿Cómo planificas tus clases para el año académico?						
3. ¿Qué objetivos persigues cuando planificas tus clases?						
4. ¿En qué teorías te basas para planificar o crear tus clases?						
5. ¿De qué manera tienes en cuenta las necesidades y carencias de cada grupo a la hora de planificar el curso?						
6. Apunta alguna necesidad o campo de conocimiento en el que creas necesario perfeccionarte.						
7. ¿Cuál es tu mayor dificultad como profesor de español en la Enseñanza Media?						
8. Otras observaciones que te parezcan oportunas sobre estos temas:						

- 1) TENGO UN LIBRO QUE SIGO DE ROMANUS Y JACIRA PARA ENSEÑANZA MEDIA PERO SOY LIBRE PARA TRABAJAR COMO QUIERA. ADEMÁS DEL LIBRO UTILIZO PELÍCULAS, VIDEOS, TEBLOS.
- 2) SIGUIENDO EL SERIADO DA UPE PERO DESPUÉS SOY LIBRE PARA TRABAJAR OTRAS COSAS.
- 3) QUE LOS ALUMNOS APRENDAN OTRO IDIOMA, CON SUS ESPECIFICACIONES
- 4) ME GUSTA TRABAJAR MUCHO CON VÁRIOS METODOS COMO E DIRECTO, COGNITIVO.
- 5) ES CUANDO VEO QUE LOS ALUMNOS NO ESTAN EN EL MISMO NIVEL
- 6) MI FALTABA EN PRATICAS, PERO YA LO HICE.
- 7) ES TENER QUE TRABAJAR LOS ALUMNOS PARA HACEREM UNA PRUEBA DE "VESTIBOLAR" Y NO PARA LA VIDA.
- 8) TENEMOS QUE VER LA LINGUA CON TODOS SUS ASPECTOS CULTURALES.

Cuestionario PROF 14

CUESTIONARIO 1						
Cuestionario para profesores de español de la Enseñanza Media.						
<p>Todas las informaciones que se obtengan en este cuestionario, como también los datos personales son de uso exclusivo de esta investigación. Se garantiza el total anonimato de los datos y en ningún momento se permitirá la identificación de los participantes.</p> <p>Muchas gracias por tu contribución.</p>						
Código de identificación (no rellenar)	<table border="1" style="display: inline-table;"> <tr> <td>C</td> <td>P</td> <td>R</td> <td>I</td> <td>4</td> </tr> </table> PROF14	C	P	R	I	4
C	P	R	I	4		
APARTADO I						
1. Identificación: 1.1 () Hombre 1.2 <input checked="" type="checkbox"/> Mujer 1.3 Edad: <u>22</u> 1.4 Lengua materna: <u>BRASIL</u> 1.5 Dirección de correo electrónico: <u>ingridfarias@gmail.com</u>						
2. Formación académica <u>Letras</u> 2.1 Institución <u>Unicap</u> 2.2 () Pública 2.3 <input checked="" type="checkbox"/> Privada 2.2 Año de conclusión: <u>2013</u>						
3. Curso(s) relacionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera: <u>Senac</u>						
4. ¿Estás en posesión de algún diploma de español como lengua extranjera? 4.1 () DELE BÁSICO 4.2 <input checked="" type="checkbox"/> DELE INTERMEDIO 4.3 () DELE SUPERIOR 4.4 () OTROS _____						
5. Tipo de Institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, elige aquella en la que tengas más horas de clases: 5.1 () Escuela pública federal 5.2 () Escuela pública del estado 5.3 () Escuela pública municipal 5.4 <input checked="" type="checkbox"/> Escuela privada 5.5 () Otro _____						
6. Tiempo de docencia en la asignatura de de lengua española: <u>2 años</u>						
APARTADO II						
<p>Ten en cuenta que para las preguntas abajo: Puedes responderlas en portugués o español y utilizar el espacio que te parezca oportuno: CONTESTA EN LOS FOLIOS ANEXOS.</p>						
1. ¿En tus clases sigues siempre un libro didáctico? 1.1 Si es así ¿qué libro? 1.2 ¿Por qué este libro? 1.3 ¿Utilizas otros recursos además del libro para planificar tus clases? ¿Por qué?						
2. ¿Cómo planificas tus clases para el año académico?						
3. ¿Qué objetivos persigues cuando planificas tus clases?						
4. ¿En qué teorías te basas para planificar o crear tus clases?						
5. ¿De qué manera tienes en cuenta las necesidades y carencias de cada grupo a la hora de planificar el curso?						
6. Apunta alguna necesidad o campo de conocimiento en el que creas necesario perfeccionarte.						
7. ¿Cuál es tu mayor dificultad como profesor de español en la Enseñanza Media?						
8. Otras observaciones que te parezcan oportunas sobre estos temas:						

SIM

1.1- línguas estrangeiras

1.2- Foi indicado pela coordenação

1.3- Sim. Geralmente música, pois chama atenção do aluno.

2- através da reunião pedagógica semestral.

3- O conhecimento do aluno de forma simples e interessante.

4- Espanhol básico

5- Procuo alternativas pedagógicas através de capacitações.

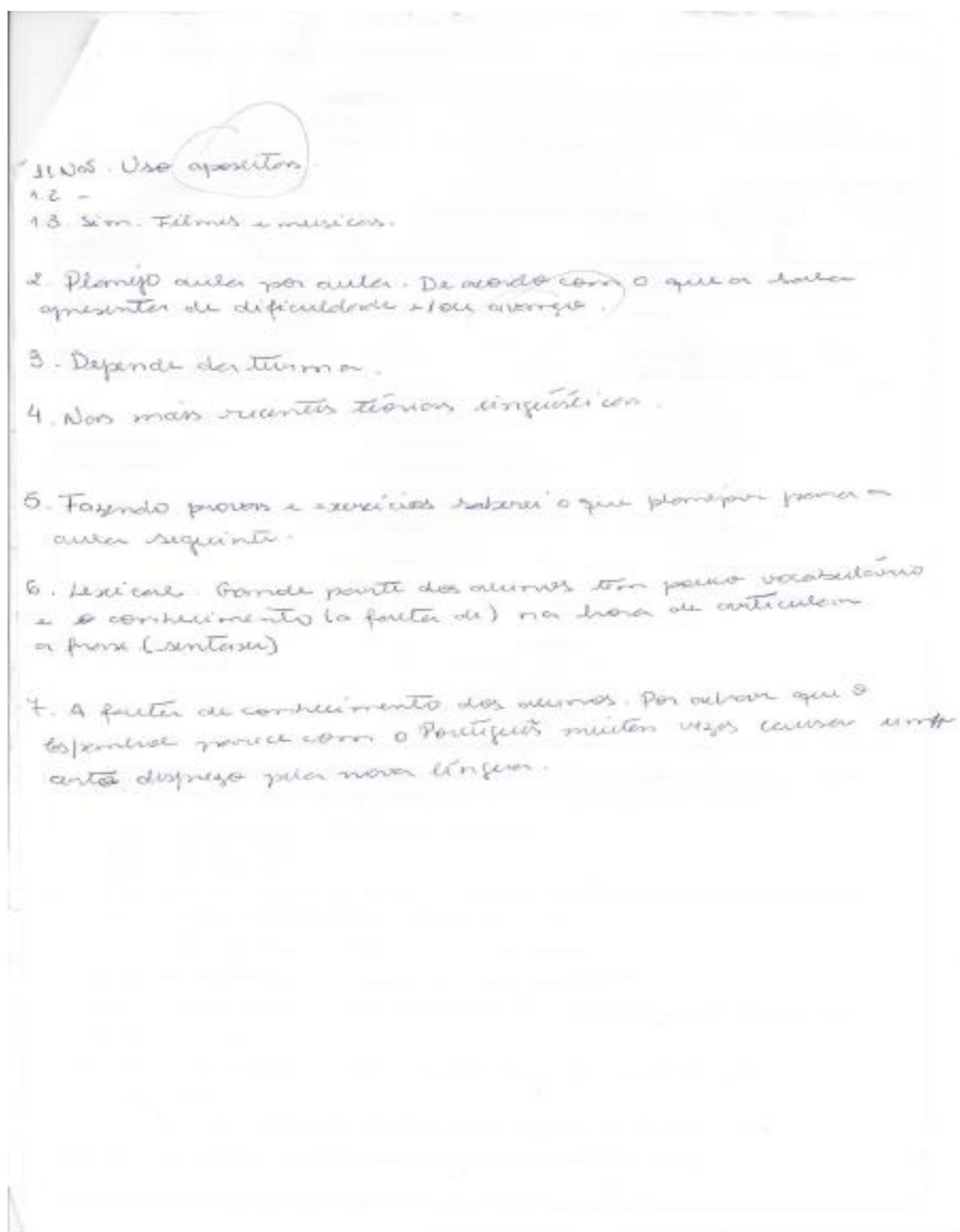
6- Gramática aplicada ao estrangeiro

7- Desinteresse dos alunos e do governo em investimento.

8- Não temos.

Cuestionario PROF 15

CUESTIONARIO 1						
Questionario para profesores de español de la Enseñanza Media						
<p>Todas las informaciones que se obtengan en este cuestionario, como también los datos personales son de uso exclusivo de esta investigación. Se garantiza el total anonimato de los datos y en ningún momento se permitirá la identificación de los participantes.</p> <p>Muchas gracias por tu contribución.</p>						
Código de identificación (no rellenar)	<table border="1" style="display: inline-table;"> <tr> <td>C</td> <td>P</td> <td>U</td> <td>0</td> <td>1</td> </tr> </table>	C	P	U	0	1
C	P	U	0	1		
PROF 15						
APARTADO I						
<p>1. Identificación: 1.1 () Hombre 1.2 (X) Mujer 1.3 Edad: <u>25</u> 1.4 Lengua materna: <u>Portuguesa</u></p> <p>1.5 Dirección de correo electrónico: <u>lize-adri@hotmail.com</u></p>						
<p>2. Formación académica <u>Graduada en Lic. en Letras con Pós. Especial</u></p> <p>2.1 Institución <u>UEAPE</u> 2.2 (X) Pública 2.3 () Privada 2.2 Año de conclusión: _____</p>						
<p>3. Curso(s) relacionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera: _____</p>						
<p>4. ¿Estás en posesión de algún diploma de español como lengua extranjera?</p> <p>4.1 () DELE BÁSICO 4.2 () DELE INTERMEDIO 4.3 () DELE SUPERIOR 4.4 () OTROS _____</p>						
<p>5. Tipo de institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, elige aquella en la que tengas más horas de clases:</p> <p>5.1 () Escuela pública federal 5.2 () Escuela pública del estado</p> <p>5.3 (X) Escuela pública municipal 5.4 (X) Escuela privada 5.5 () Otro _____</p>						
<p>6. Tiempo de docencia en la asignatura de de lengua española: <u>01 año</u></p>						
APARTADO II						
<p>Ten en cuenta que para las preguntas abajo: <i>Puedes responderlas en portugués o español y utilizar el espacio que te parezca oportuno: CONTESTA EN LOS FOLIOS ANEXOS.</i></p>						
<p>1. ¿En tus clases sigues siempre un libro didáctico?</p> <p>1.1 Si es así ¿qué libro?</p> <p>1.2 ¿Por qué este libro?</p> <p>1.3 ¿Utilizas otros recursos además del libro para planificar tus clases? ¿Por qué?</p>						
<p>2. ¿Cómo planificas tus clases para el año académico?</p>						
<p>3. ¿Qué objetivos persigues cuando planificas tus clases?</p>						
<p>4. ¿En qué teorías te basas para planificar o crear tus clases?</p>						
<p>5. ¿De qué manera tienes en cuenta las necesidades y carencias de cada grupo a la hora de planificar el curso?</p>						
<p>6. Apunta alguna necesidad o campo de conocimiento en el que crees necesario perfeccionarte.</p>						
<p>7. ¿Cuál es tu mayor dificultad como profesor de español en la Enseñanza Media?</p>						
<p>8. Otras observaciones que te parezcan oportunas sobre estos temas:</p>						
1						



Cuestionario PROF 16

CUESTIONARIO 1						
Cuestionario para profesores de español de la Enseñanza Media						
<p>Todas las informaciones que se obtengan en este cuestionario, como también los datos personales son de uso exclusivo de esta investigación. Se garantiza el total anonimato de los datos y en ningún momento se permitirá la identificación de los participantes.</p> <p>Muchas gracias por tu contribución.</p>						
Código de identificación (no rellenar)	<table border="1" style="display: inline-table;"> <tr> <td>C</td> <td>P</td> <td>U</td> <td>0</td> <td>2</td> </tr> </table> PROF 16	C	P	U	0	2
C	P	U	0	2		
APARTADO I						
<p>1. Identificación: 1.1 () Hombre 1.2 (x) Mujer 1.3 Edad: <u>23</u> 1.4 Lengua materna: <u>portugués</u></p> <p>1.5 Dirección de correo electrónico: <u>Karlinha.Kds@hotmail</u></p>						
<p>2. Formación académica <u>superior completa</u></p> <p>2.1 Institución <u>UEPE</u> 2.2 (x) Pública 2.3 () Privada 2.2 Año de conclusión: <u>2010</u></p>						
<p>3. Curso(s) relacionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera: _____</p>						
<p>4. ¿Estás en posesión de algún diploma de español como lengua extranjera?</p> <p>4.1 () DELE BÁSICO 4.2 (x) DELE INTERMEDIO 4.3 () DELE SUPERIOR 4.4 () OTROS _____</p>						
<p>5. Tipo de institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, elige aquella en la que tengas más horas de clases:</p> <p>5.1 () Escuela pública federal 5.2 () Escuela pública del estado</p> <p>5.3 (x) Escuela pública municipal 5.4 () Escuela privada 5.5 () Otro _____</p>						
<p>6. Tiempo de docencia en la asignatura de de lengua española: <u>1 año</u></p>						
APARTADO II						
<p>Ten en cuenta que para las preguntas abajo: <i>Puedes responderlas en portugués o español y utilizar el espacio que te parezca oportuno: CONTESTA EN LOS FOLIOS ANEXOS.</i></p>						
<p>1. ¿En tus clases sigues siempre un libro didáctico?</p> <p>1.1 Si es así ¿qué libro?</p> <p>1.2 ¿Por qué este libro?</p> <p>1.3 ¿Utilizas otros recursos además del libro para planificar tus clases? ¿Por qué?</p>						
<p>2. ¿Cómo planificas tus clases para el año académico?</p>						
<p>3. ¿Qué objetivos persigues cuando planificas tus clases?</p>						
<p>4. ¿En qué teorías te basas para planificar o crear tus clases?</p>						
<p>5. ¿De qué manera tienes en cuenta las necesidades y carencias de cada grupo a la hora de planificar el curso?</p>						
<p>6. Apunta alguna necesidad o campo de conocimiento en el que creas necesario perfeccionarte.</p>						
<p>7. ¿Cuál es tu mayor dificultad como profesor de español en la Enseñanza Media?</p>						
<p>8. Otras observaciones que te parezcan oportunas sobre estos temas:</p>						

- 1 → El libro Encuentros y otros recuerdos.
- 2 → Contemplando os aspectos de comprensión, fluência, produção textual e conhecimento de outras culturas.
- 3 → Uma nova percepção para os alunos tanto das diversidades das línguas como das culturas.
- 4 → Socio-constructivistas, percebendo o processo e as vivências como produtores de conhecimento.
- 5 → É preciso levar em consideração nos planejamentos as vivências dos alunos tanto para aproximar os alunos dos assuntos, como transformar o conteúdo em algo próximo dos alunos.
- 6 → Sim, a formação de novos professores.
- 7 → O interesse dos alunos.
- 8 → A maior dificuldade de fato é o interesse dos alunos e como mantê-los motivados e desafiados constantemente e muito complexos.

Cuestionario PROF 17

CUESTIONARIO 1	
<u>Cuestionario para profesores de español de la Enseñanza Media.</u>	
<p>Todas las informaciones que se obtengan en este cuestionario, como también los datos personales son de uso exclusivo de esta investigación. Se garantiza el total anonimato de los datos y en ningún momento se permitirá la identificación de los participantes.</p> <p>Muchas gracias por tu contribución.</p>	
Código de identificación (no rellenar)	C P U 0 3
PROF 17	
APARTADO I	
<p>1. Identificación: 1.1 <input checked="" type="checkbox"/> Hombre 1.2 () Mujer 1.3 Edad: <u>36</u> 1.4 Lengua materna: <u>Portugués</u></p> <p>1.5 Dirección de correo electrónico: <u>wducaste@terra.com</u></p>	
<p>2. Formación académica <u>Licenciatura Español</u></p> <p>2.1 Institución <u>UPEL</u> 2.2 <input checked="" type="checkbox"/> Pública 2.3 () Privada 2.2 Año de conclusión: <u>99</u></p>	
<p>3. Curso(s) relacionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera: <u>Diplomas de Estudios Hispánicos</u></p>	
<p>4. ¿Estás en posesión de algún diploma de español como lengua extranjera?</p> <p>4.1 () DELE BÁSICO 4.2 () DELE INTERMEDIO 4.3 () DELE SUPERIOR 4.4 <input checked="" type="checkbox"/> OTROS <u>DEH</u></p> <p><u>Diploma de estudios hispánicos (Salamanca)</u></p>	
<p>5. Tipo de institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, elige aquella en la que tengas más horas de clases:</p> <p>5.1 () Escuela pública federal 5.2 <input checked="" type="checkbox"/> Escuela pública del estado</p> <p>5.3 () Escuela pública municipal 5.4 () Escuela privada 5.5 () Otro _____</p>	
<p>6. Tiempo de docencia en la asignatura de de lengua española: <u>200 horas</u></p>	
APARTADO II	
<p>Ten en cuenta que para las preguntas abajo: <i>Puedes responderlas en portugués o español y utilizar el espacio que te parezca oportuno: CONTESTA EN LOS FOLIOS ANEXOS.</i></p>	
<p>1. ¿En tus clases sigues siempre un libro didáctico?</p> <p>1.1 Si es así ¿qué libro?</p> <p>1.2 ¿Por qué este libro?</p> <p>1.3 ¿Utilizas otros recursos además del libro para planificar tus clases? ¿Por qué?</p>	
<p>2. ¿Cómo planificas tus clases para el año académico?</p>	
<p>3. ¿Qué objetivos persigues cuando planificas tus clases?</p>	
<p>4. ¿En qué teorías te basas para planificar o crear tus clases?</p>	
<p>5. ¿De qué manera tienes en cuenta las necesidades y carencias de cada grupo a la hora de planificar el curso?</p>	
<p>6. Apunta alguna necesidad o campo de conocimiento en el que creas necesario perfeccionarte.</p>	
<p>7. ¿Cuál es tu mayor dificultad como profesor de español en la Enseñanza Media?</p>	
<p>8. Otras observaciones que te parezcan oportunas sobre estos temas:</p>	
1	

3. Sigo el libro didáctico, pero no siempre.

1.1 ¡ACÉRCATE!

1.2 Es el libro adoptado por el estado.

1.3. Sí, uso mucho la Internet.
Es muy práctico y actual.

2. Suebo hacer un plan de clase al principio del año.

3. El principal es que sean capaces de leer y interpretar textos, después que comprendan un poco la gramática.

4. Me gustan las teorías comunicativas y las actualidades.

5. Pues principalmente la dificultad de recursos y el bajo conocimiento de su lengua materna.

Yo siempre pienso que tengo que perfeccionarme. Desde luego soy flaco en sintaxe.

7. Los alumnos no están muy preocupados en aprender español. En el vestibular o en ENEM no es una asignatura que los motive.

Cuestionario PROF 18

CUESTIONARIO I
Questionário para professores de espanhol da Enseñanza Media.

Todos los cuestionarios son de carácter no comercial, como también los datos personales son de uso exclusivo de esta institución. Se garantiza el total anonimato de los datos y en ningún momento se permitirá la identificación de los participantes.

Muchas gracias por la contribución.

Código de identificación (no rellenar) C P U 0 4
PROF 18

APARTADO I

1. Identificación: 1.1 () Hombre 1.2 (X) Mujer 1.3 Edad: 37 1.4 Lengua materna: Portuguesa
 1.5 Dirección de correo electrónico: _____

2. Formación académica: Bachiller / Español - Pós - graduada em Espanhol
 2.1 Institución: UFPE - FAFIRE 2.1 (X) Prácticas 2.3 (X) Docente 2.2 Año de conclusión: 2006

3. Curso(s) relacionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera: _____

4. ¿Estás en posesión de algún diploma de especialización alguna (maestría)?
 4.1 () DE NIVEL BÁSICO 4.2 () DE NIVEL INTERMEDIO 4.3 (X) DE NIVEL SUPERIOR 4.4 () OTROS _____

5. Tipo de institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, diga aquella en la que tengas más horas de trabajo.
 5.1 () Escuela pública federal 5.2 (X) Escuela pública municipal
 5.3 () Escuela pública municipal 5.4 () Escuela privada 5.5 () Otro _____

6. Tiempo de experiencia en la enseñanza de la lengua española: 10 años

APARTADO II

Ten en cuenta que para las preguntas conjetivas debes responder en portugués o español y utilizar el espacio que te parezca oportuno **CONTESTA EN LOS FOLIOS ANEXOS.**

1. ¿En tus clases estás utilizando algún libro?
 1.1 Si es así ¿qué libro?
 1.2 ¿Por qué este libro?
 1.3 ¿Utilizas otros recursos además del libro para planificar tus clases? ¿Por qué?

2. ¿Cómo planificas tus clases para el año académico?

3. ¿Qué objetivos persigues cuando planificas tus clases?

4. ¿En qué teorías te basas para planificar o organizar tus clases?

5. ¿De qué manera tienes en cuenta las necesidades y conductas de cada grupo a la hora de planificar el curso?

6. Apunta alguna necesidad o campo de conocimiento en el que creas necesario perfeccionarte.

7. ¿Cuál es tu mayor dificultad como profesor de español en la Enseñanza Media?

8. Otras observaciones que te parezcan oportunas sobre estos temas:

1

- 1.1 Sim e não. Pois não gosto de ficar só na mesma, gosto de variar.
- 1.3 Material didático
2. Tento passar para eles o mais importante.
3. Ser clara e objetiva.
4. Busto e livro único de literatura.
5. Quando não tem conhecimento prático.
6. Produção e exercícios de verificação de aprendizagem.
7. Quando não tem conhecimento.
8. nem uma!

Cuestionario PROF 19

CUESTIONARIO 1
Cuestionario para profesores de español de la Enseñanza Media

Todas las informaciones que se obtengan en este cuestionario, como también los datos personales son de uso exclusivo de esta investigación. Se garantiza el total anonimato de los datos y en ningún momento se permitirá la identificación de los participantes.

Muchas gracias por tu contribución.

Código de identificación (no rellenar) C P U U 5
PROF19

APARTADO I

1. Identificación: 1.1 () Hombre 1.2 (x) Mujer 1.3 Edad: 24 1.4 Lengua materna: Portugués
 1.5 Dirección de correo electrónico: Dolly Ley@hotmail.com

2. Formación académica superior completa / pos um lingüístico aplicada Portugal
 2.1 Institución FAEC - Faculdade de Edu 2.2 () Pública 2.3 (x) Privada 2.2 Año de conclusión: _____

3. Curso(s) relacionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera: _____

4. ¿Estás en posesión de algún diploma de español como lengua extranjera?
 4.1 () DELE BÁSICO 4.2 () DELE INTERMEDIO 4.3 (x) DELE SUPERIOR 4.4 () OTROS _____

5. Tipo de institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, elige aquella en la que tengas más horas de clases:
 5.1 () Escuela pública federal 5.2 (x) Escuela pública del estado
 5.3 () Escuela pública municipal 5.4 () Escuela privada 5.5 () Otro _____

6. Tiempo de docencia en la asignatura de de lengua española: _____

APARTADO II

Ten en cuenta que para las preguntas abajo: Puedes responderlas en portugués o español y utilizar el espacio que te parezca oportuno: **CONTESTA EN LOS FOLIOS ANEXOS.**

1. ¿En tus clases sigues siempre un libro didáctico?
 1.1 Si es así ¿qué libro?
 1.2 ¿Por qué este libro?
 1.3 ¿Utilizas otros recursos además del libro para planificar tus clases? ¿Por qué?

2. ¿Cómo planificas tus clases para el año académico?

3. ¿Qué objetivos persigues cuando planificas tus clases?

4. ¿En qué teorías te basas para planificar o crear tus clases?

5. ¿De qué manera tienes en cuenta las necesidades y carencias de cada grupo a la hora de planificar el curso?

6. Apunta alguna necesidad o campo de conocimiento en el que creas necesario perfeccionarte.

7. ¿Cuál es tu mayor dificultad como profesor de español en la Enseñanza Media?

8. Otras observaciones que te parezcan oportunas sobre estos temas:

• Allí, Saludos, Lengua Extranjera Adorno - Orphanet.
 12. Porque él fue elegido por la escuela, yo no pingo otro uolte.
 13. Sí, músicas para la audición en otra lengua.

2. Por procurar materiales que tengan los contenidos que voy a trabajar en mi clases, como músicas que voy a utilizar.

3. La comprensión de los contenidos por los alumnos.

4. En lo constructivista, los contenidos por estudiantes considerando el conocimiento previo del estudiante.

5. Por medio de la participación y interés los alumnos.

6. Sobre la cultura de los países que hablan la lengua española.

7. Son muchas, pero la mayor dificultad ^(Caly pinto) surge porque ellos no estudian lo básico de español en la enseñanza básica y tienen que estudiar todo de una vez. Entonces nosotros tendremos que resumir los contenidos.

8-

Cuestionario PROF 20

CUESTIONARIO 1
Cuestionario para profesores de español de la Enseñanza Media.

Todas las informaciones que se obtengan en este cuestionario, como también los datos personales son de uso exclusivo de esta investigación. Se garantiza el total anonimato de los datos y en ningún momento se permitirá la identificación de los participantes.

Muchas gracias por tu contribución.

Código de identificación (no rellenar) E P U 0 6

PROF20

APARTADO I

1. Identificación: 1.1 Hombre 1.2 () Mujer 1.3 Edad: 25 1.4 Lengua materna: BASÍC

1.5 Dirección de correo electrónico: ELVISC@hotmail.com

2. Formación académica UFPE / LETRAS

2.1 Institución UFPE 2.2 Pública 2.3 () Privada 2.2 Año de conclusión: 2012

3. Curso(s) relacionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera: UFPE - LÍNGUAS, SPNAC

4. ¿Estás en posesión de algún diploma de español como lengua extranjera?

4.1 () DELE BÁSICO 4.2 () DELE INTERMEDIO 4.3 DELE SUPERIOR 4.4 () OTROS _____

5. Tipo de institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, elige aquella en la que tengas más horas de clases:

5.1 () Escuela pública federal 5.2 () Escuela pública del estado

5.3 Escuela pública municipal 5.4 () Escuela privada 5.5 () Otro _____

6. Tiempo de docencia en la asignatura de de lengua española: 4 años

APARTADO II

Ten en cuenta que para las preguntas abajo: *Puedes responderlas en portugués o español y utilizar el espacio que te parezca oportuno: **CONTESTA EN LOS FOLIOS ANEXOS.***

1. ¿En tus clases sigues siempre un libro didáctico?
 - 1.1 Si es así ¿qué libro?
 - 1.2 ¿Por qué este libro?
 - 1.3 ¿Utilizas otros recursos además del libro para planificar tus clases? ¿Por qué?
2. ¿Cómo planificas tus clases para el año académico?
3. ¿Qué objetivos persigues cuando planificas tus clases?
4. ¿En qué teorías te basas para planificar o crear tus clases?
5. ¿De qué manera tienes en cuenta las necesidades y carencias de cada grupo a la hora de planificar el curso?
6. Apunta alguna necesidad o campo de conocimiento en el que creas necesario perfeccionarte.
7. ¿Cuál es tu mayor dificultad como profesor de español en la Enseñanza Media?
8. Otras observaciones que te parezcan oportunas sobre estos temas:

1

1- Novo

1.1 - NÃO USO.

1.2 - . . .

1.3 - GRAMÁTICAS COM VÍDEOS.

2- EU MESMO FAÇO ATRAVÉS DO CONTEÚDO USADO NA UNIVERSIDADE.

3- MAIOR INTERESSE DOS ALUNOS

4- LITERATURA E GRAMÁTICA BÁSICA

5- INTERAÇÃO COM OS ALUNOS - O MELHOR ENTENDIMENTO DE SUAS NECESSIDADES.

6- INFLUÊNCIA ESTRUTURA NAS ESCOLAS.

7- CONDIÇÕES DE TRABALHO

8- MELHORES CONDIÇÕES E QUALIFICAÇÃO.

Cuestionario PROF 21

CUESTIONARIO 1
Cuestionario para profesores de español de la Enseñanza Media.

Todas las informaciones que se obtengan en este cuestionario, como también los datos personales son de uso exclusivo de esta investigación. Se garantiza el total anonimato de los datos y en ningún momento se permitirá la identificación de los participantes.

Muchas gracias por tu contribución.

Código de identificación (no rellenar) C P U 0 7
 PROF 21

APARTADO I

1. Identificación: 1.1 () Hombre 1.2 (X) Mujer 1.3 Edad: 37 1.4 Lengua materna: Lo. Portuguesa
 1.5 Dirección de correo electrónico: egartineprof@hotmail.com

2. Formación académica Pedagogía - betras (curvando)
 2.1 Institución FAFICA - UFPE 2.2 (X) Pública 2.3 () Privada 2.2 Año de conclusión: 1995

3. Curso(s) relacionado(s) con la enseñanza del español como lengua extranjera: Curso de lingua espanhola - nivel intermediario BRITANIC

4. ¿Estás en posesión de algún diploma de español como lengua extranjera?
 4.1 () DELE BÁSICO 4.2 () DELE INTERMEDIO 4.3 () DELE SUPERIOR 4.4 () OTROS _____

5. Tipo de Institución en que trabajas actualmente. En caso de que trabajes en más de una institución, elige aquella en la que tengas más horas de clases:
 5.1 () Escuela pública federal 5.2 (X) Escuela pública del estado
 5.3 () Escuela pública municipal 5.4 () Escuela privada 5.5 () Otro _____

6. Tiempo de docencia en la asignatura de de lengua española: 1 ano

APARTADO II

Ten en cuenta que para las preguntas abajo: *Puedes responderlas en portugués o español y utilizar el espacio que te parezca oportuno: **CONTESTA EN LOS FOLIOS ANEXOS.***

1. ¿En tus clases sigues siempre un libro didáctico?
 1.1 Si es así ¿qué libro?
 1.2 ¿Por qué este libro?
 1.3 ¿Utilizas otros recursos además del libro para planificar tus clases? ¿Por qué?

2. ¿Cómo planificas tus clases para el año académico?

3. ¿Qué objetivos persigues cuando planificas tus clases?

4. ¿En qué teorías te basas para planificar o crear tus clases?

5. ¿De qué manera tienes en cuenta las necesidades y carencias de cada grupo a la hora de planificar el curso?

6. Apunta alguna necesidad o campo de conocimiento en el que creas necesario perfeccionarte.

7. ¿Cuál es tu mayor dificultad como profesor de español en la Enseñanza Media?

8. Otras observaciones que te parezcan oportunas sobre estos temas:

1

En la escuela hay clases de español para turnos de 8º y 9º año. También para el 1º año de Enseñanza media (Español ¡Entérate! y Acércate al mundo hispanico).

Utilizo estos libros, pero también textos de periódicos, diálogos en cd, etc.

2. De acuerdo con el nivel de las turnos y con las orientaciones teórico metodológicas del estado de Pernambuco.

3. La producción y comprensión de textos orales, la lectura, producción de textos escritos y reflexión sobre la lengua (gramática).

4. Teoría socio-interaccionista, pues relaciona al estudiante en su medio social, utilizando los conocimientos para real situaciones de vida.

5. Ofreciendo actividades diversificadas y teniendo en cuenta el nivel de conocimientos de los estudiantes.

6. Deseo perfeccionar mis conocimientos en español y mi práctica educativa

7. Corta duración de tiempo (solo 1 año - 1º año de Enseñanza, ya que en 2º y 3º año los alumnos estudian Inglés), escasos materiales didácticos, ~~fatal~~ infraestructura de la escuela:

